

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSTÖRTÉNET DOKTORI PROGRAM

NÓBIK ATTILA

**KLASSZIKUSOK ÉS KÁNONKÉPZÉS A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNETI
TANKÖNYVEKBEN
(1867 – 1956)**

PHD ÉRTEKEZÉS

TÉMAVEZETŐ:
DR. PUKÁNSZKY BÉLA

SZEGED
2010

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
1. A kutatás háttere.....	7
2. A modern neveléstörténet-írás kialakulása.....	13
2.1. A modern neveléstudomány kialakulásának háttere.....	13
2.1.1. Reformáció és katolikus megújulás.....	14
2.1.2. A tudományos világnézet elterjedése.....	15
2.1.3. Felvilágosodás.....	16
2.1.4. A modern államok kialakulása.....	17
2.2. A modern neveléstudomány kialakulása.....	18
2.2.1. A gyermekek helyzetének változása.....	18
2.2.2. A modern nemzeti iskolarendszerek kialakulása.....	22
2.2.3. A modern tudományok intézményi kereteinek kialakulása.....	25
2.2.4. A pedagógusszakma professzionalizációja.....	27
2.2.5. A modern neveléstudomány kialakulásának kezdetei.....	28
2.3. A neveléstudomány kialakulása Magyarországon.....	30
2.3.1. Szellemi hatások, iskolarendszerek a Ratio Educationis előtt.....	30
2.3.2. A felvilágosult abszolutizmus iskolapolitikája és a Ratio-k.....	31
2.3.3. A pedagógusképzés kialakulása Magyarországon.....	32
2.4. A modern történetírás kialakulása és fejlődése.....	33
2.4.1. A modern történettudomány.....	33
2.4.2. A posztmodern történettudomány.....	38
2.5. A magyar neveléstörténet-írás kialakulása.....	41
2.5.1. A magyar neveléstörténet-írás fejlődésének intézményi keretei.....	41
2.5.2. A magyar neveléstudomány a 19-20. században.....	43
2.5.3. A magyar neveléstörténet-írás kialakulásának nemzetközi háttere.....	45
3. A neveléstörténeti kánon.....	48
3.1 A neveléstörténet mint szociális reprezentáció.....	48
3.1.1. A szociális reprezentációk formái.....	49
3.1.2. A reprezentációk szerveződése.....	51
3.1.3. A neveléstörténet mint kánon.....	53
3.2. A neveléstörténet áthagyományozása.....	53
4. A dolgozat hipotézisei és forrásai.....	56
5. A tankönyvi kánonok.....	58
5.1. A magyar neveléstörténet-írás tankönyvi önreflexiója.....	58
5.1.1. A neveléstörténet tárgya.....	59
5.1.2. A neveléstörténet haszna.....	61
5.2. A neveléstörténeti tankönyvek forrásai.....	63
5.3. A tankönyvi tartalom jellemzői.....	67
5.3.1. Az öndefiníciók és a tartalmak.....	67
5.3.2. A tényleges tartalom.....	69
5.3.2. Az egyetemi kánon.....	74
5.3.4. A tanítóképzős kánon.....	76
5.3.5. A marxista kánon.....	77
6. A pedagógiai klasszikusok.....	80
6.1. A klasszikusok szerepe a neveléstörténeti kánonban.....	81
6.2. Klasszikusok a magyar tankönyvekben.....	82
6.3. Jan Amos Comenius.....	87
6.4. A Rousseau-recepció.....	93
6.5. Pestalozzi a „népnevelés-ügy hegyvidéki apostola”.....	98

6.6. Herbart hullámzó megítélése.....	101
6.7. A dualizmus hőszai.....	104
6.8. Az új szocialista hősök.....	112
7. A történet.....	117
7.1. A megváltó intézmény.....	117
7.2. A megváltó társadalom.....	123
8. A nyelvhasználat.....	128
8.1. Semleges mód.....	128
8.2. Implicit vélemények.....	128
8.3. Explicit vélemények.....	131
8.3.1. Mérőszavak.....	132
8.3.2. Politikai, világnézeti vélemények.....	132
Összegzés.....	139
Irodalom.....	142
Ábrajegyzék.....	151
Táblázatjegyzék.....	151
Mellékletek.....	152

Bevezetés

A történelem szó a legtöbb európai nyelvben többes értelemmel bír: egyszerre jelöli a múltat és a múlt megismerésével foglalkozó tudományt. A neveléstörténettel is hasonló a helyzet: a history of education, vagy a Geschichte der Erziehung/Pädagogik ugyanúgy kettős értelmű, mint a magyar neveléstörténet vagy a ma már régiesnek számító neveléstörténelem. A magyar nyelvben talán nem olyan természetes ennek a kétféle használati módnak az elkülönülése, ám ha pl. *végigtekintünk a neveléstörténeten*, akkor vizsgálhatjuk a nevelés múltját és a tudományterületet is. Ezek a kifejezések jól mutatják, hogy a múlt és a múltra vonatkozó reflexió elválaszthatatlan egymástól.

A neveléstörténetnek még egy, az előzőektől elválaszthatatlan jelentése van: utalhat a pedagógusképzés egyik fontos tantárgyára. A két terület szoros kapcsolatban van egymással. A neveléstörténet-írás kialakulásakor szinte kizárólag tantárgyként létezett, a szakosodott neveléstörténeti kutatások elválása fokozatosan következett be. A neveléstörténet mint tudományterület eredményei közül a tantárgy csak egy válogatott, elrendezett szeletet mutat be; a dolgozat egyik fő célkitűzése a konstruálás ezen folyamatának bemutatása.

A tudományterület elnevezése az utóbbi években tovább gazdagodott a magyar szakirodalomban. Mind a publikációkban (pl. *Bíró és Pap K.*, 2007), mind a pedagógusképzés tantárgyainak elnevezései között megjelent a pedagógiatörténet kifejezés, amelynek használata ugyan nem egységes, de leginkább a neveléstörténet egy részterülete, a neveléstudomány-történet szinonimájaként használatos (ld. *Géczi*, 2002). A másik, egyre gyakrabban használt fogalom a történeti pedagógia. Ez szintén megjelenik publikációkban (pl. *Géczi*, 2008), konferencia-előadásokon, egyetemi intézetek és doktori programok elnevezésében. A nevezéktan változásai, véleményem szerint, visszatükrözik a neveléstörténet-írás törekvéseit szerepének újraértelmezésre, a neveléstörténet-írás és a pedagógia közötti viszony tisztázására (*Szabolcs*, 1992). (Ezekről a folyamatokról bővebben az I. fejezetben lesz szó.)

Az értekezésben az elemzés tárgyának megjelölésére a kutatott korszakhoz közelebb álló neveléstörténet-írás és neveléstörténet fogalmakat használom, az előbbit a tudományterület, az utóbbit a tantárgy megjelölésére. A historiográfia és a historiográfiai kutatások kifejezést pedig a neveléstörténet-írás története, illetve az azt vizsgáló kutatások megnevezésére alkalmazom.

A magyar neveléstörténet-írás nem gyakran foglalkozott elméleti és módszertani kérdésekkel. Az elméleti és metodikai kérdések megjelenésének három formája ismert. Egyrészt a tankönyvek a bevezető fejezeteikben gyakran utalnak a neveléstörténet tárgyára és hasznára. (A vizsgált időszak tankönyveiben megjelenő reflexiókat az 5.1. fejezet mutatja be.) Másrészt értékesek a pedagógiai lexikonokban megjelenő szócikkek, amelyeket a kor vezető neveléstörténészei (Fináczy Ernő, Vág Ottó és Szabolcs Éva) írtak. A harmadik lehetséges forrást az önálló munkák (tanulmányok, cikkek, szakkönyvek) jelentik.

Ezek aránya, azonban az összes megjelent neveléstörténeti publikáción belül nagyon csekély. A szakirodalom (*Németh*, 2008b) a 1920-as és 30-as éveket a „magyar pedagógiai historiográfia virágkoraként” tartja számon, ezt támasztja alá, hogy a Magyar Pedagógiai Irodalom (1920-1944) vonatkozó kötete 631 folyóiratcikket és 446 önálló kiadványt sorolt a neveléstörténet címszó alá. Ez akkor is tekintélyes mennyiségű publikáció, ha a komoly tudományosság próbáját nem minden tétel állná ki. Jellemző ugyanakkor, hogy ezekből csak két írás foglalkozik elméleti kérdésekkel. A két publikáció Kornis Gyula Neveléstörténet és szellemi történet című munkájának két kiadása. Az elméleti kérdések iránti érdeklődés az 1970-es évektől élénkült meg valamelyest, elsősorban Vág Ottó, Földes Éva és Mészáros István

munkáinak köszönhetően. Az utóbbi két évtizedben oldódóban van a neveléstörténet-írás elzárkózása az elméleti és metodikai kérdések elől, és jelentősen gyarapodott a feldolgozott témák és az alkalmazott módszerek száma. Ezeket a folyamatokat az 1. fejezet mutatja be.

Meg kell azonban jegyezni, hogy az elméleti kérdések iránti alacsony affinitás nem a neveléstörténet-írás sajátja. Ugyanez jellemzi az arra hagyományosan nagy hatást gyakorló történetírást is. Gyurgyák János és Kisantal Tamás így ír erről: „Ma már közhelynek számít az a kijelentés, hogy a magyar történettudomány – a közvéleményről már nem is beszélve – hagyományosan érzéketlen volt a történelemfilozófiai-történelemelméleti kérdések iránt. Így volt ez már a 19. század végén, s így a századfordulón és a 20. század húszas-harmincas éveiben vagy éppen vagy éppen az ötvenes-hatvanas években. Idézetek sorával lehetne mindezt alátámasztani, hiszen erre panaszkodott már Marczali Henrik is, s követték őt oly sokan a magyar történettudományban Szekfü Gyulától Gyáni Gáborig. Mint minden közhelyben, a fenti megállapításban is nagy adag igazság van, hiszen a magyar történelemszakma derékhada valóban idegenkedett – s idegenkedik ma is – a filozófiai, történelemelméleti és módszertani kérdések felvetésétől. Ennek ellenére ma már... azt gondoljuk, hogy kissé sarkos és egyoldalú a fenti kijelentés” (Gyurgyák és Kisantal, 2006. 7. o.).

Az elméleti és metodikai diszkussziók közben azonban a historiográfiai kérdések csak marginális szerepet játszottak, az ismereteink jórészt egy OTKA-kutatásnak köszönhetőek.¹ Az értekezés ezekre az eredményekre, előzményekre is építve a magyar neveléstörténet-írás történetének egy szeletével foglalkozik: a tudományterület tantárgyi keretek között megjelenő eredményeivel.

A vizsgálat időhatárait (1867-1956) az indokolja, hogy ezek a dátumok nem csupán köztörténeti, hanem pedagógiatörténeti szempontból is mérőföldkönek számítanak. A kiegyezés, majd a népoktatási törvény (1868/38. tv.) elfogadása után kapott lendületet a duális pedagógusképzés intézményrendszerének fejlődése. Erre az időszakra tehető az első tankönyvek megjelenése is. Az értekezés záródátumát az indokolja, hogy így lehetőség nyílik a II. világháború utáni, megszakított és elindított pedagógiai hagyományok időszakában (Golnhofer, 2004; Sáska, 2006) íródott tankönyvek vizsgálatára. Az értekezés egyik kérdése, hogy az ekkor megjelent tankönyvek – a korszak retorikájának megfelelően – valóban szakítást jelentettek-e a korábbi tankönyvekhez képest.

Az értekezésben a korszakban megjelent tankönyvek közül tizenöt szerző húsz kötetét vizsgáltam meg. A legkorábbi vizsgált könyvet Dölle Ödön írta, és 1871-ben jelent meg, a munkák sorát pedig két 1954-es tankönyv zárja, Tanay Antal és Vaszkó Mihály tollából. (A könyvek listáját az 4. fejezet, a szerzők részletes ismertetését a 2. sz.. melléklet tartalmazza)

A dolgozat az alábbi kérdéseket elemzi és mutatja be:

1. *Hogyan alakult ki és működött a neveléstörténet-írás?*

A neveléstörténet-írás a modern neveléstudomány kialakulása és a pedagógusszakma professzionalizációja közben formálódott (2.2. fejezet). A modern neveléstudomány része a modern nyugati kultúra kialakulása során végbement folyamatoknak (2.1. fejezet).

A neveléstörténet-írás fejlődésében fontos szerepet játszott a modern történetírás. A 2.4.1. fejezet veszi számba ennek jellemzőit. Az utóbbi évtizedekben lezajlott fordulat eredményeképpen kialakult az ún. posztmodern történettudomány, amely a neveléstörténet és a neveléstörténet-írás kutatásának új lehetőségeit ígéri (2.4.2. fejezet).

A neveléstörténet-írás történetének elemzése kapcsán a historiográfiai kutatásokban felbukkan az irodalomtudományból kölcsönzött kánonelmélet. Az értekezés elsőként tesz kísérletet arra, hogy a kánonokat szélesebben, szociális reprezentációként vizsgálja, s azok

¹ A magyar neveléstörténet-írás historiográfiája a neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek tükrében (1848–1948)

narratív szerveződésével keressen magyarázatot a neveléstörténet-írás jelenségeire (3. fejezet).

2. *Milyen kánont halmozott fel a magyar neveléstörténet-írás a kialakulása óta a tankönyvekben?*

A dolgozat saját eredményeket bemutató fejezetei közül az elsőben azt tekintetem át, hogy a magyar neveléstörténet-írás elméleti kérdéseiből, önreflexióiból milyen elemek jelentek meg a tankönyvekben (5.1. fejezet). Ezután azt vizsgáltam, hogy a szerzők milyen forrásokra támaszkodva írták meg munkáikat (5.2. fejezet).

Végül az egyetemi és a tanítóképzős, valamint a szocialista kánont elemeztem, a bemutatott témák alapján (5.3. fejezet). Azt vizsgáltam, melyek az egyes kánonok jellegzetes vonásai, milyen különbségek találhatók közöttük, és hogy a szocialista kánon megjelenése – a hipotézisnek megfelelően – valóban jelentős változást hozott-e?

3. *Milyen szerepet játszottak a klasszikusok a neveléstörténeti kánonban?*

A hazai és nemzetközi szakirodalmak egybehangzó megállapítása, hogy a 19. és 20. században a neveléstörténetet a klasszikus személyek bemutatása uralta, valamint hogy ezek a klasszikusok nem elsősorban történeti szerepük, hanem az általuk reprezentált pedagógiai jelenségek és problémák okán szerepelnek a kánonban. Ezért a dolgozatban az egyik legfontosabb szempontként a klasszikusoknak a kánonban betöltött szerepét vizsgáltam (6. fejezet).

Különböző szempontok szerint (időszak, nemzetiség) megvizsgáltam a klasszikusok arányát a kánon egészén belül, és ezeket az eredményeket összevetettem a nemzetközi szakirodalom megállapításaival (6.2. fejezet).

Végül különböző klasszikusok recepciójának vizsgálatával a pedagógiai-hérosz- képzés különböző formáit mutattam be (6.3-6.8. fejezet).

4. *Milyen történetet és nyelvet használtak a szerzők a kánon konstruálása során?*

Az utolsó két fejezetben a szociális reprezentációk narratív szerveződésének elképzeléséből kiindulva azt vizsgáltam, a különböző korszakokban mi tette a tankönyvekben ismertett neveléstörténetet „jó történetté”. A dualizmus-kori (7.1. fejezet) és a szocialista tankönyvek (7.2.) történeteit hasonlítottam össze.

A nyelvhasználattal kapcsolatban pedig azt elemeztem, hogy a kánon konstruálása során használt szempontok mennyire jelennek meg explicit módon a szövegekben. A különböző, jól azonosítható rétegeket mutatja be a 8. fejezet.

1. A kutatás háttere

Egy szakmai közösség, tudományág szerveződésében fontos szempont, hogy ismerje saját múltját. Ennek ellenére a magyar neveléstörténet historiográfiája nem tartozik a kiemelt kutatási területek közé. Szisztematikus, összefoglaló munka még nem jelent meg ezen a területen, a szakirodalomban csupán elszórt utalásokkal találkozhatunk.

A magyar neveléstörténet-írás csekély érdeklődése múltja iránt azért is feltűnő, mert annak keretein belül egyre inkább jelen van az önreflexivitásra való törekvés. A dolgozat is abba a tágabb folyamatba illeszkedik, amelynek során, a 90-es évektől a magyar neveléstörténet megpróbálta a megváltozott helyzetéhez alkalmazkodva újradefiniálni önmagát. Az értekezés hátterét azok a változások adják, amelyek a neveléstörténet-írásban az utolsó két évtizedben végbementek.

A nemzetközi szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy az 1960-as évektől világszerte a neveléstörténeti kutatások erőteljes fellendülése tapasztalható. Egyes kutatók a társadalmi környezet változásában látják a megélénkülés okát. Olyan új „politikai” témák jelentek meg, például a nő- és munkásmozgalmak történetének kutatása, amelyek segítették a neveléstörténet újrafelfedezését. A nők, a kulturális mozgalmak, a család, a különböző kisebbségi csoportok ekkortól váltak a neveléstörténeti kutatások területeivé. Más kutatók pedig a hagyományos történelemelmélet ismeretelméleti változásainak hatását emelik ki (Casale, 2004).

A nemzetközi neveléstörténet-írásban megjelent fokozatos fókuszváltás állomásait Marc Depaepe a következőképpen jellemezte: „a kilencvenes évektől a »nevelés új kultúrtörténete« a preferált irány, amely a hatvanas évekbeli »nevelés új társadalomtörténetét« váltotta fel, miközben ugyanez a »nevelés új társadalomtörténete« azért került előtérbe, hogy száműzze az ötvenes évektől datálódó, régi »nevelési gondolatok történetét«.” (Depaepe, 2004. 334. o.) A „new cultural history of education” egyre inkább érezteti hatását a magyar neveléstörténeti kutatásokban is.

Heinz-Elmar Tenorth magyarul is megjelent tanulmányában a neveléstörténeti kutatások sikereit két oknak, a közös motívumnak és a következetes stratégiának tulajdonítja. A közös motívumnak azt látja, hogy a „hogya a pedagógia történetírása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákban kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önábrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább.” (Tenorth, 1997. 112. o.).

Tenorth a neveléstörténeti kutatások viharos fejlődéséről beszélt akkor is, amikor 2001-ben számba vette az előző húsz év eredményeit. Az *emberi élet folyamataival* foglalkozó vizsgálatokkal kapcsolatban megemlíti, a gyermek- és ifjúkortörténet fejlődése során kilépett az Aries szabta keretek közül, és ma már nem csupán a fejlődés „normál útjára”, hanem a kisebbségekre vagy a fogyatékosokra is figyelmet fordít. A *társadalmilag szervezett oktatás formáival és intézményeivel* kapcsolatban a vizsgálatok tárgyának és metodikájának bővülését emeli ki. A *társadalmilag szervezett oktatás témáit és hatásait* vizsgáló kutatások az oktatás tényleges társadalmi hatásait kutatják olyan területeken, mint az írni-olvasni tudás elterjesztése, az iskolázás és a társadalmi helyzet kapcsolata, az iskolázás hatása az életútépítésre, a nemhez vagy valláshoz tartozás idő- és térbeli hatásai, vagy éppen az iskoláztatásnak a tisztálkodás terjedésében játszott szerepe (Tenorth, 2001).

A neveléstörténeti kutatások irányváltásaihoz a történeti kutatásokban bekövetkezett változások szolgáltatták a muníciót. A hagyományos történetírást kikezdő általános szkepszis – amelyről a 2.4.2. fejezetben bővebben lesz szó – a neveléstörténészeket is a hagyományos neveléstörténet-írás elméletének és gyakorlatának felülvizsgálatára ösztönözték. A termékeny új irányzatok közül jelenleg a nevelés új kultúrtörténete az egyik legmegtermékenyítőbb.

Az új kultúrtörténet újraértelmezi a kultúra fogalmát, és ezáltal a vizsgált területeket és a kutatási módszereket is kitágítja. A történeti kutatások a kultúra új fogalmát az antropológiából vették át. „Clifford Geertz értelmező antropológiája nyomán a történészek a kultúra fogalmát kiterjesztették a populáris kultúra megnyilvánulásaira is. A kultúra e felfogás szerint öröklött jelképrendszer, jelentés-összefüggések sűrű hálózata, mely az egyénnek segít eligazodni a környező világban. A „sűrű leírás” módszere e jelek megfejtését, szövegszerű olvasását jelenti.” (Majtényi, 2005. 165. o.)

A különböző tudományterületek között a hasonló kultúraértelmezések miatt elmosódnak az éles határok, ahogy erre Majtényi György is felhívja a figyelmet: „A kulturális fordulat a nyelvi fordulat továbbvitelét jelenti, a szövegelemzés módszereinek kiterjesztését a kultúra legkülönbözőbb jelenségeinek elemzésére. Az új kultúrtörténet irányzata mára – az antropológiai szemlélet erőteljes térnyerése nyomán – szinte megkülönböztethetetlené vált az angolszász gyökerekkel rendelkező történeti antropológiától...” (Majtényi, 2005. 166. o.).

A nevelés új kultúrtörténetének hatásai közül az irányzatot bemutató tanulmányában António Nóvoa a nyelvi és a képi fordulatot, valamint az *emlékezetek* kutatásának fellendülését emeli ki (Nóvoa, 2001).

A nyelvi fordulat hatásaként a (nevelés)történészek többé már nem úgy tekintenek a nyelve, mint a kommunikáció semleges hordozójára, hanem annak alkotó és korlátozó erejét hangsúlyozzák. „A nyelvre olyan rendszerként kell tekinteni, amely inkább alkot, mintsem kifejez/visszatükröz (reflect), és amely ugyanúgy előír, ahogy le is ír.” (Nóvoa, 2001. 47. o.).

Ebből szükségszerűen következik, hogy a neveléstörténet-írásban is erősödik a szövegek konstruálódásának vizsgálata, és eközben a kontextualizálás kiemelt feladattá válik. Ezért a leírásokban a korábbi statikus szerepek és terek dinamikussá válnak. A szereplők konstruálják a világot, tapasztalataikat a nyelv segítségével fogalmazzák meg. Az osztályterem is „megelevenedik”, a neveléstörténészeket már nem csupán a rendszer, vagy a végeredmény érdekli, hanem azoknak az eseményeknek a láncolata, ami az iskolában zajlik.

A nyelvi fordulat talán legfontosabb eredménye, hogy a pedagógiai eszmék történetét diskurzusokként fogja fel. Az eszmetörténet a neveléstörténeti kutatások domináns része, mely elsősorban az eszmék eredetének és egymásra hatásának történetét kutatta, hogy jobban megérthessük a klasszikusok eszméit. A nevelés új kultúrtörténetét ezzel szemben a pedagógiai diskurzusok – problémák, témakörök – létrejötte, tér- és időbeli szétterjedése és recepciója érdekli (Nóvoa, 2001).

A képi fordulat egyik jelentősége, hogy a kutatók ma már nem másodrendű forrásokként tekintenek a képekre. A képek nem egyszerűen újra elmondják, amit a szöveg egyszer már elmondott, hanem a nyelvhez hasonló erővel bíró jelentéshordozók és konstruálók. Nóvoához hasonlóan a képek mint források felhasználásának fontosságát hangsúlyozza Heinz-Elmar Tenorth is már idézett, a nevelés új kultúrtörténetének elemzésével foglalkozó tanulmányában. Amellett érvel, hogy a képekből a megfelelő módszerek használatával a jelentések több rétege is kibontható. A képek elsősorban nem a készítőik érdeklődését, hanem a nevelés társadalmilag elfogadott képét tükrözik. (Tenorth, 2001).

A nemzetközi szakirodalom vitái a módszertani kihívások mellett leginkább a neveléstörténet és a neveléstörténészek megváltozott szerepe körül forogtak. Ezek a viták intenzíven a 1990-es évek közepétől a 2000-es évek első évtizedének közepéig tartottak. Érdekes jelenség, hogy míg a neveléstörténet-írás önképében az elmúlt évtizedek a kutatások szempontjából sikertörténetként jelennek meg, addig a szereplők ugyanezt az időszakot a tantárgy tanárképzésben elfoglalt szerepe erőteljes leértékelődése időszakaként élik meg.

Az okok között meg kell említeni az egyetemi-felsőoktatási rendszer változását. Roy Lowe megállapításaink jó része – noha a brit felsőoktatás változásait tekinti át tanulmányában – az egész európai felsőoktatásra nézve igaz. A legfontosabb átalakulásnak a felsőoktatásban tanulók létszámának növekedését, a bürokratizmus erőteljesebbé válását, a finanszírozás

kiszámíthatatlanságát és versenyelvűségét nevezi. Megváltoztak a kurzusok típusai, megerősödött a hallgatók fogyasztói szemlélete. (Lowe, 2002).

Egyik jelentős változásként említi, hogy az akadémiai karrier egyre inkább összekapcsolódik a konferenciákra való részvétellel. E fejlemény pozitív hatásai mellett azonban a lehetséges veszélyekre is felhívja a figyelmet: egy újfajta ortodoxia kialakulására, és a konferenciák szerepének túlértékelésére. „Létezik továbbá egyfajta akadémiai szabadkőművesség kialakulásának veszélye, mely által a pályán való előbbre jutás kibogozhatatlanul összekapcsolódik a konferenciárészvétellel, és azok akik a konferenciákra ismertekké válnak, az előbbre jutás kapuinak őrzőivé válnak.” (Lowe, 2002. 497. o.)

A felsőoktatásban megváltozott a kutatók-oktatók helyzete, és ez a fordulat egybeesett a hagyományos (nevelés)történet-írás váltoásaival, azon belül is a történetírással szembeni általános szkepszis térnyerésével. A neveléstörténet szerepe a pedagógusképzésben leértékelődött, helyét mint a képzés tartalmait legitimáló tárgy a pszichológia és/vagy az és a társadalomtudományként értelmezett, empirikus alapozású neveléstudomány vették át.

Roy Lowe tanulmánya címében provokatív kérdést tesz fel: Szükségünk van-e még neveléstörténetre? A válasza természetesen igen, de a neveléstörténet megingott legitimációjával kapcsolatos kétségeket jól szemlélteti Daniel Tröhler, amikor arról ír, hogy „Semmi kétség, a neveléstörténet mint az akadémiai kutatás egy jól körülhatárolható területe továbbra már nem játssza azt a domináns szerepet, amelyet kialakulása időszakában, a 19. század közepén. Csökkenő fontossága mind külső mind belső tényezőkkel kapcsolatba hozható. Külső szempontból a nyilvános elvárások a neveléstörténeti kutatás műfaja iránt hanyatlottak, különösen a tanárképzésben. A neveléstörténeti kutatások nem alkalmazkodtak sikeresen ezekhez a változásokhoz, hogy új paradigmák megtalálásával nagyobb visszhangot kelthetett volna.” (Tröhler, 2006. 3. o.)

A kritikus hangok igen erősek voltak ezekben a vitákban. Jürgen Herbst a neveléstörténet helyzetét áttekintő tanulmányában éles hangon kritizálta korának neveléstörténet-írását. Meglátása szerint kevés friss hatás éri a neveléstörténet-írást, ezért a neveléstörténészek jórészt a korábban hiányos adatok feltárásával, vagy korábban elhanyagolt témák feltárásával vannak elfoglalva. Az egyetlen pozitív példaként a nőtörténetet (women's history) hozta fel. Szerinte a neveléstörténészek régi mantrákat ismételve, amelyek közül a faj és a nem kérdése a leggyakrabban hallott. (Herbst, 1999)

A neveléstörténet-írás megváltozott helyzetével kapcsolatos nemzetközi vitákban központi szerepet játszott Marc Depaepe, aki több tanulmányában is foglalkozott a neveléstörténeti kutatások különböző aspektusaival. Egyik tanulmányában felhívja a figyelmet, hogy a neveléstörténet megítélésének rosszat tett az is, hogy a 20. században kiderült, közvetlenül szolgálhatja a hatalom érdekeit. „Azokban az oktatási rendszerekben, amelyeket egyik vagy másik ideológia jegyében alapítottak, mint például a marxizmus-leninizmus vagy a dogmatikus katolicizmus, a történelmet nem csupán használták (casu quo kihasználták), hanem támogatni volt kénytelen a neveléstudomány.” (Depaepe, 1997. 208-209. o.). A történelemtudománnyal kapcsolatos általános szkepszis mellett ezek az összefonódások is hozzájárultak ahhoz, hogy sokan megkérdőjelezték, létezhet-e egyáltalán értéksemleges történetírás. Depaepe a mellett érvel, hogy ez lehetetlen, a jelenidejűség szükséges velejárója a történetírásnak. „Körülményeink miatt nem tudjuk másképp, csak a saját helyzetünkben szemlélni a történelmet. Egy »objektív« nevelési múlt helyet a legelfogadhatóbb történetet mondjuk el a múltból, a mi elrendezésünk szerinti forrásokkal, elképzelésekkel és elméleti keretekkel. Ezt se nem a múlt megbélyegzéseért vagy dicsőítésért, se nem saját igazunk bemutatásáért tesszük, hanem azért, hogy megértsük és tisztázzuk [a múltat]. És így cselekedvén magyarázatokat hozunk létre a magyarázatokról, diskurzusokat a diskurzusokról, történetet a történetekről, és tudom, hogy egy szép napon a mi magyarázatainkat is elutasítják majd, mint amelyek idejétmúltak.” (Depaepe, 1997. 210. o.).

Roy Lowe már idézett tanulmányában elemzi, hogy a megváltozott felsőoktatási, társadalmi környezet és a történettudományban végbement változások milyen konzekvenciákat jelentenek a neveléstörténészek számára. A neveléstörténet megmaradása és hasznossága mellett érvel, ugyanakkor kiemeli, hogy a tudománnyal és a tudósokkal kapcsolatos szkepszis és a tudás globalizációja miatt különösen fontos a kutatási módszerek és a kutatók által tett kijelentések „szakértősége”. Szükségesnek tartja a neveléstörténet tárgyának újradefiniálását is. Az ezzel kapcsolatos veszélyeket így jellemzi: „A probléma az, hogy amint elkezdjük pontosan feltárni, mit is értünk nevelés alatt, közel jutunk ahhoz, hogy általános történészként határozzuk meg magunkat. A definíciónknak szélesnek és körülhatároltnak, ugyanakkor megfelelően precíznek kell lennie, hogy értelmes legyen.” (Lowe, 2002. 502. o.).

A neveléstörténetnek tehát újra kell definiálnia magát, meg kell találnia helyét az akadémiai tudományok és a tanárképzés megváltozott viszonyai között. Egyik feladat a múlt demitologizálása, a régi történetek leporolása, hogy bárki számára, aki jelenkori kutatásának történeti távlatot kíván adni, a neveléstörténet releváns eredményekkel szolgáljon. Ennek a folyamatnak az eredményét azonban nem lehet a haszonelvűség szempontjai szerint kezelni. „... az ideológiai, elméleti vagy gyakorlati előnyre való törekvés elkerülhetetlenül vezet a misztifikációhoz és akár a történelem prostituálásához, hagiografikus pedagógiai hősimádathoz és a történelem partizán és jelenidejű olvasatához.” (Depaepe, 2008. 2. o.).

A 2000-es évek első évtizedének második felében a neveléstörténet-írás elméleti körüli viták csendesedni látszanak. A szakirodalmakat áttekintve kijelenthető, hogy míg a történelemfilozófiai hozadéka kétséges a vitának, addig a neveléstörténet-írás megváltozott szerepéhez alkalmazkodó metodológiai változások gyümölcsözőnek bizonyultak, és megtermékenyítőleg hatottak a magyar neveléstörténet-írásra is.

A magyar neveléstörténet-írást, néhány kivételtől eltekintve, kevésbé érintették meg azok – a posztmodern történetírás kihívásaival, valamint a neveléstörténet és a neveléstörténészek megváltozott szerepével kapcsolatos – az elméleti viták, amelyek a nemzetközi neveléstörténet-írás utóbbi másfél évtizedét végigkísérték. Az elméleti kérdések hazai ismertetésére Németh András és Szabolcs Éva vállalkozott, akik a nemzetközi kutatások helyzetét ismertették tanulmányukban (*Németh és Szabolcs*, 2001).

A magyar neveléstörténeti kutatások utóbbi két évtizedére ugyanakkor egyaránt jellemző a tematikai és módszertani gazdagodás. A témák közül hármat emelek ki, amelyek a gazdagodás három különböző útját jelzik.

A tematikai gazdagodás egyik legjelentősebb eredménye a gyermekkor-történet megjelenése. A nyugati szakirodalomban a hatvanas évektől megjelenő kutatási irányzat Magyarországon a nyolcvanas évek második felétől kezdve vált a kutatások egyik meghatározó területévé. A külföldi szakirodalom első ismertetése Szabolcs Éva nevéhez fűződik, aki 1986-os tanulmányában áttekintette a legfontosabb külföldi irodalmakat (*Szabolcs*, 1986).

A kilencvenes években fellendülő kutatásokat Hegedűs Judit a hazai gyermekkor-történet eredményeit áttekintő tanulmányában (*Hegedűs*, 2004) három nagy tematikai egységre osztja. Első csoportba sorolja a nemzetközi szakirodalom eredményeit ismertető munkákat valamint az összefoglaló monográfiákat. A második kategóriába a forrásközlő szöveggyűjtemények tartoznak. A harmadik csoportot pedig az önálló kutatásokon alapuló munkák alkotják.

A jelenlegi helyzetről megállapítja, hogy „a magyarországi gyermekkor-történeti kutatás «kezd kiőni gyermekcipőjét», egyre sokoldalúbbá, multi- és interdiszciplinárisabbá válik, tudatosabban próbálja kialakítani a gyermekkor-történet magyar nyelvű fogalmi rendszerét.” (*Hegedűs*, 2004, 86. o.). A hiányosságok között említi a magyar kutatások

viszonylag szűk keresztmetszetét, és a gyermekkor-történet fejlődésének lehetőségét a tematikai és módszertani gazdagodásban látja.

A gyermekkor-történeti kutatások fellendülése új helyzet elé állította a neveléstörténészeket, mert a területet be kellett illeszteni a diszciplína keretei közé. „A neveléstörténet és a gyermekkor-történet ábrázolásmódja közötti különbség okára némi magyarázattal szolgál a két tudomány eltérő kérdésfelvetése ... a neveléstörténész végső soron a célok, az ideák birodalmába tekint, a »kellő« (sollen) érdekeli. A gyermekkor-történészt ezzel ellentétben sokkal jobban foglalkoztatja a történeti korok tényleges gyermekfelfogása, gyermekről, gyermekségről alkotott képe, a »kellővel« szemben a »létező« (sein) vizsgálatára törekszik.” (*Vajda és Pukánszky*, 1998. 8. o.).

A gyermekkor-történet úgy gazdagította a neveléstörténetet, hogy egy teljesen új területet és új forrásokat vont be a vizsgálatokba, a vizsgálati módszerei azonban nem szükségszerűen különböznek a hagyományos történeti vizsgálatok módszereitől. A magyarországi gyermekkor-történeti kutatások elsősorban esztétikai, szintetizáló jellegűek, a magyarországi gyermeklét bemutatásával még súlyos adósságban vannak.

Egy másik, a neveléstörténet hagyományos vizsgálati módszereit jelentős mértékben átalakító terület az oktatás társadalomtörténetének vizsgálata. Heinz- Elmar Thenort így jellemezte ezt a területet: „A pedagógiai történetírás régebbi munkáitól nem volt ugyan idegen ez a törekvés, a pedagógia sajátos valóságát mindenekelőtt azonban az oktatás és nevelés államilag-közösségileg létrehozott és ellenőrzött intézményeiben – azaz az iskolákban és a tanműhelyek különféle fajtáiban – vizsgálták. Az újabb társadalomtörténeti munkák pedig egyrésztől átfogóbban vizsgálják a nevelés intézményi helyszíneit, a rendszer egészétől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig, a családtól az iskolai osztályig; másfelől egyre többet vizsgálják a közösségi és az egyéni nevelés nem intézményi helyszíneit is: az életkorra jellemző társasági formákat, mint például a fiatalok csoportjait, a nemre jellemző életpályastruktúrákat, vagy a médiát mint szocializációs tényezőt stb.” (*Tenorth*, 1997. 115. o.)

A hazánkban elsősorban Nagy Péter Tibor által, Karády Viktor munkásságának hatására elindított, a társadalomtörténet szempontjait érvényesítő vizsgálatok számos új eredménnyel gazdagították a neveléstörténet hagyományos területeit (pl. *Nagy*, 1992, 2000, 2002). Ennek legjelentősebb eredménye a történeti szociológia nézőpontjának alkalmazása a neveléstörténeti kérdések kutatásában. Az oktatáspolitikát, az oktatás társadalmi folyamatait kvantitatív módszerekkel (is) vizsgáló történeti kutatások úgy érték el új eredményeket, hogy új kérdéseket tettek fel, amelyekre új típusú válaszokat adtak, és természetessé tették az alapos statisztikai módszerek használatát. Sajátos fogalmi rendszere és vizsgálati módszerei miatt egyelőre kérdéses, hogy ez a terület megmarad-e a neveléstörténet vonzáskörzetében, esetleg még inkább a szociológia felé orientálódik, vagy egy önálló diszciplínává válik.

A harmadik kiemelt terület a reformpedagógia értelmezése, ahol a hagyományos értelmezés jelentős módosuláson ment keresztül. Ez a változás elsősorban Németh András munkáihoz (pl. *Németh*, 1996) köthető, aki központi alakja, szervezője volt a reformpedagógiával foglalkozó magyarországi kutatásoknak. Ezeknek a vizsgálatoknak hatására a reformpedagógia magyarországi változataival foglalkozó kutatások (*Pukánszky*, 2002a) is zajlottak.

Ezeknek a kutatásoknak az eredményeképpen teljesen megváltozott a reformpedagógia értelmezése a magyar neveléstörténetben: az elsősorban pedagógiatörténeti kereteket kiemelő magyarázatot Németh András munkáiban (pl. *Németh*, 2002d) felváltotta a tágabb esztétikai háttér felvázolása. Majd, elsősorban a nemzetközi szakirodalom hatására, ez a magyarázat kiegészült egy még tágabb háttérrel, melynek eredményeképpen ma a magyar neveléstörténeti szakirodalomban (pl. *Németh*, 2002d; *Németh, Mikonya és Skiera*, 2005) elfogadottá vált a reformpedagógiákat az életreform mozgalmak keretében értelmezni.

Ennek hatására újabb kutatások indultak a magyar életreform mozgalmak feltérképezésére (Németh 2005b; Mikonya, 2005; Pukánszky, 2005b, 2005c; Mikonya és Pirka, 2010).

Ezek a kiragadott példák is jól jelzik, hogy a magyar neveléstörténet-írás számos új témával gazdagodott. Ezeken kívül lehet még említeni a neveléstudomány-történeti (pl. Németh, Pukánszky, Horn és Tenorth, 2001; Németh, 2002a, 2005a, Szabolcs, 2006), a nőtörténeti (pl. Kéri, 2008; Pukánszky, 2006, 2007c) vagy éppen az Európán kívüli népek neveléstörténetével foglalkozó kutatásokat (pl. Kéri, 2001a, 2004a, 2004b).

A módszertan területén elsősorban a tartalomelemzés és az ikonográfia megjelenése kínálta a metodológia bővülésének lehetőségét. A tartalomelemzés használatára eddig egyetlen munkában, Szabolcs Éva: *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890* című könyvében került sor (Szabolcs, 1999). Szabolcs Éva arra vállalkozott, hogy a gyermekkortörténet szakirodalmának bemutatását követően feltárja a dualizmus kori gyermekkép elemeit a korabeli pedagógiai sajtó tartalomelemzésével. Az úttörő munka azonban, egy recenziót leszámítva (Nóvik, 1999), gyakorlatilag visszhangtalan maradt.

A másik, általam kiemelt terület az ikonográfia, melynek előbbinél jóval szélesebb körű alkalmazását figyelhetjük meg a neveléstörténeti kutatásokban. Az ikonográfia megjelenik a nőtörténeti kutatásokban (Pukánszky, 2006), a pedagógia mindennapjait bemutató vizsgálatban (Mikonya, 2006), de legjellemzőbb a használata a pedagógiai sajtó kutatása közben (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001; Kéri, 2003; Géczi, 2006a; Géczi, 2006b; Géczi, 2007). Elterjedése nem kis részben a tudomány német művelőivel (pl. Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarczyk) fenntartott személyes kapcsolatokon keresztül ment végbe.

Géczi János az ikonográfiai kutatások neveléstörténeti használatát áttekintő tanulmányában kettős értelemben használja a kifejezést. Egyrészt utal rá mint a történeti pedagógia segédtudományára, másrészt munkájában több helyütt is módszerként bukkan fel az ikonográfia, ikonológia. A neveléstörténeti alkalmazással kapcsolatban megállapítja, „hogy sem a tudomány, sem a módszer nem szervült még sem a neveléstörténeti kutatásokban, sem a neveléstudományokban. Egyes elemei, ha megjelentek, a társtudományok révén bukkantak fel, s magukon hordják a társtudomány jellegéből adódó sajátosságokat. Az ikonológia-ikonográfia módszerként alkalmazva segédtudománynak tekinthető, de sem szakirodalma, sem kidolgozó tudományos közössége nincs. Módszerkénti használata leginkább a német kutatók és szakirodalom alapján terjedt el, éppen a művészettörténetben, illetve az irodalomban, s ez a neveléstörténeti kutatásokban is érezteti a hatását” (Géczi, 2008 117. o.).

A gyakorlati változások mellett erősödött a magyar neveléstörténet-írás elméleti önreflexiójának igénye is. Módszertani összefoglalók (Kéri, 2001b, Szabolcs, 2000) jelentek meg, amelyek a neveléstörténet-írás sajátos kutatási módszereivel foglalkoztak, a korszakon belüli viszonylagos koraiságuk miatt kevés kitekintéssel a legmodernebb történettudományi módszerekre. Az előbb említett két módszer mellett több ígéretes kezdeményezés is felbukkant (Biró és Pap K. 2007; Pukánszky, 2008), amelyeknek gyakorlati hatása egyelőre csekély, de középtávon a neveléstörténeti kutatások elfogadott módszerivé válhatnak.

A magyar neveléstörténet-írás tehát elméleti, módszertani szempontból jóval önreflektívabbá vált az elmúlt két évtizedben. Miközben azonban a magyar neveléstudomány történetének feltárásában (pl. Németh 2002a, 2005a; Szabolcs, 2006), vagy a nemzetközi recepciós hatások (Mikonya, 2008, Pukánszky, 2007b) elemzésében jelentős előrelépések történtek, a historiográfiai kérdések – ahogy már említettem – nem kerültek a kutatások homlokterébe.

2. A modern neveléstörténet-írás kialakulása

A modern pedagógia és a modern neveléstörténet a modern világ, a modern Európa szülötte. Európa az utolsó néhány évszázadban a politikai, katonai, gazdasági, tudományos és oktatási szférák olyan együttesét hozta létre, amely példa nélküli az emberi történelemben. A modernitás kialakulása kétségtelenül az egyik legjelentősebb változás az emberi kultúra történetében, mert nemcsak Európát alakította át gyökeresen, hanem, szintén korábban példa nélküli módon, az egész világra hatást gyakorolt.

A modernitás és a modernizáció értelmezésének számos módja lehetséges: jelentheti a gazdasági, társadalmi vagy a kulturális szférák átalakulását. Ha a modernitást a világ leírására, a premodernitástól való megkülönböztetésre használjuk, akkor, általában, azokat a jellegzetességeket értjük alatta, amelyek az utóbbi néhány évszázadban váltak meghatározóvá.

A modern Európában az emberek jobb körülmények között laknak, egészségesebbek és kevesebbet éheznek, ezért jóval tovább élnek. A falvak helyett jellemzően városokban, nagycsaládok helyett nukleáris családok élnek. Felettük a hatalmat a modern (jog)állam gyakorolja, amely a hatalomgyakorlás korábbi személyes jellegét felváltva, egy absztrakt szerveződésként jelenik meg. A modern állam a korábbihoz képest hatalmas létszámú, professzionális bürokráciát működtet, amely a polgárok életének kifinomult kontrolljára képes. A modern világ teremti meg az emberi és az alapjogok fogalmát, és biztosít fokozatos hozzáférést egyre szélesebb rétegeknek a politikai hatalomgyakorlás különféle formáihoz. A modern világ felszámolja (vagy legalább igyekszik) a különböző hátrányosan megkülönböztetett csoportokat (jobbágyok, rabszolgák, nők, zsidók, stb.) sújtó jogi megkülönböztetést. Gazdasági értelemben a modernitás a mezőgazdaság szerepének háttérbe szorulását, az ipar és a szolgáltató szektorok meghatározó szerepét jelenti. Átalakulnak az emberek kommunikációs lehetőségei, a távolságok lerövidülnek, a hagyományos társadalmi kapcsolatok, a zárt apró közösségek világát fokozatosan felváltja az individuumok hálózata.

A modernitás nem csupán az anyagi struktúrában és az életkörülményekben jelentett változást. Megváltozott az embereknek a térhez, az időhöz és saját testükhöz való viszonyuk, ezért pl. új életritmus és új tevékenységi formák nyerne teret. A modern világ jórészt szakít a korábbi gondolkodási struktúrákkal, a korábbi világmagyarázatok helyére egy racionális, a (természet)tudományok eredményeivel igazolt világmagyarázatot állít. (Németh, 2004) És, sajátos jelenséggé, a modern világ kiváló terepet nyújt a modernséggel szembefordulásra, a létét végigkísérő kételyek megjelenésére is.

Bár a modernitás lassan és sem térben sem időben nem egyenletesen kialakuló jelenség, de az európai modernitás mintái ma mindenhol megtalálhatóak, és átfomalták a hagyományos élettereket, életformákat és gondolkodásmódot. A modern Európa államai korábban nem elképzelhető belső és külső hatalomra tettek szert, amely a gyarmatbirodalmak kialakításával érte el csúcspontját. Azóta Európa szerepe hanyatlóban van, nem utolsósorban a modernitás sikeres exportja miatt: az Egyesült Államok, majd más országok is sikeresebbnek bizonyultak a modern fejlődés kiaknázásában, így mára a modernitás globálissá vált (Palmer, Colton és Kramer, 2002).

2. 1. A modern neveléstudomány kialakulásának háttere

A neveléstörténet szempontjából a modernitás két legfontosabb jelensége a modern pedagógia és a modern iskolarendszerek egymástól nem függetleníthető kialakulása. A modern pedagógia-tudomány kialakulása az emberi lét egy szeletének sajátos értelmezési formáját hozta létre, amely a neveléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok korábbi, elsősorban a gyakorlati tapasztalatok összegyűjtésére és rendszerezésére irányuló kísérletei helyett az új tudományos gondolkodás (módszer) kívánalmainak megfelelő, filozófiailag és lélektanilag megalapozott, koherens rendszert állított.

A modern iskolarendszerek kialakulása a nyugati népesség korábban elképzelhetetlen méretű csoportjait csatornáztatta be az oktatási rendszerbe. A jogilag összekapcsolódó, de ténylegesen meglehetősen széttagolt oktatási rendszerek a hagyományokhoz igazodóan a szakértelmiség képzésének két eltérő útját teremtték meg. A professzionális értelmiségiek képzéséhez hasonló tanárképzés és a mesterségbeli jártasságot előtérbe helyező tanítóképzés a neveléstörténet-írás kialakulásának és fejlődésének terepei. Hiszen a neveléstörténet-írás a frissen kialakuló pedagógia és az iskolarendszer legitimálására jön létre, és fejlődésének kezdeti szakaszában szinte kizárólag a pedagógusképzésben használt tantárgyként létezik.

A modern világ kialakulásának számos részfolyamata ismert. Ide sorolhatjuk a kapitalizmus és a világkereskedelem kialakulását, az ipari forradalmakat, a tudományos gondolkodás forradalmát, a kommunikációs formák átalakulását és a szekularizációt. A modern Európa kialakulása kezdeteként korábban a reneszánszt, az utóbbi évtizedekben azonban már a protestantizmus létrejöttét jelöli meg a szakirodalom.

A fejezet következő részében a fent említett jelenségek közül a protestantizmust és katolikus megújulást, a felvilágosodást, a modern tudományok kialakulását, valamint a szekularizációt mutatom be röviden.

2.1.1. Reformáció és katolikus megújulás

A 16. században Európában végbemenő civilizációs, kulturális szakadás megnevezésére alkalmazzuk a reformáció és/vagy a protestantizmus kifejezéseket, az előbbi inkább a folyamat, utóbbit pedig a szellemi, vallási irányzat megnevezésére. A reformáció eredményeképpen a korábban egységes keresztény (katolikus) egyház helyére három jelentős – a katolikus a lutheránus és a kálvinista – és több kisebb vallási entitás lépett.

A katolikus egyház megújításának igénye elementáris erejűvé nőtt a 16. század elejére. A reform iránti igény két nagyobb területen fogalmazódott meg: az egyház korrupciójának megváltoztatása és a katolikus hittételek megújítása. Maga Luther is csak egy volt azon teológusok közül, akik a katolikus teológia megújításának útját keresték. Az általa kezdeményezett, elméleti-teológiai reform egyházi és társadalmi reformmozgalommá vált, amelynek hatása leginkább a német területeken és Skandináviában volt erős.

A reformáció másik legjelentősebb irányzata Svájcban indult ki. Az itteni, Zwingli fellépésével megerősödő reformtörekvések eredendően az egyházi morál és gyakorlat bibliai szellemű megújítására törekedtek. Alister McGrath megjegyzi, hogy az erre az irányzatra alkalmazott kálvinista jelző nem helytálló, mert – bár Kálvin, kétségtelenül rendkívüli szerepet játszott a genfi egyház megszervezésében – a teológiai kérdésekben a későbbi református teológusok nem a kálvini gondolatokat, hanem azoknak utódai által módosított formáit követték. Ez az irányzat a lutheránusnál jóval szélesebb körben elterjedt, erős református egyház alakult ki pl. Magyarországon, de az angolszász területeken is meghatározó volt a mozgalomhoz kötődő egyházak szerepe (McGrath, 1993).

A reformáció szellemi háttereként a fent már említett reformigényen túl a reneszánszt és a humanizmust szokás említeni. Kétségtelen, hogy a reneszánsz és a reformáció Európa több területén részben egy időben jelent meg. Jacob Burckhardt nagyhatású könyve nyomán a szakirodalom az elmúlt közel másfél évszázadban a reneszánszt és azon belül a humanizmust gyakran jellemezte az individuum felé forduló, részben egyházellenes és a katolikus gondolkodás arisztoteliánus hagyományaival szakító irányzatként. Ezek az általánosító megállapítások az újabb kutatások fényében nem állják meg a helyüket.

A humanizmus alapvető jellegzetességeként az antik örökséghez való visszatérést lehet megemlíteni, amely elsősorban az eloquentia iránti igényben öltött testet. A humanizmus talán legismertebb jelszava, az *ad fontes* – vissza a forrásokhoz – sem egy új történelmi módszert jellemez, hanem az antik művekhez való visszatérést jelenti.² A latin szerzők iránti

² Bár igaz, hogy Lorenzo Valla személyében, aki a konstantini adománylevél hamisságát bizonyította be, az

érdeklődés növekedése, valamint a Konstantinápoly elfoglalása után Itáliába menekülő görög nyelvű tudósok hatására a 15. századra kétségkívül emelkedett a latin és görög forrásokhoz való hozzáértés. Ez lehetővé tette, többek között, a Biblia eredeti nyelvi verzióinak vizsgálatát, és új kritikai kiadások készítését. Ezek közül a talán legismertebb és legnagyobb hatású Rotterdami Erasmus bibliafordítása. A humanizmus tehát kétségkívül „kitermelte” azt a réteget, amely képes volt a protestáns alapelv, a „csak a Szentírás által” követelményének eleget tenni.

A szakirodalom egy másik jellegzetessége, hogy hajlamos a protestantizmusról mint egységes irányzatról beszélni, és olyan fogalmakat használni általános értelemben, mint például a protestáns emberkép vagy gyermekkép. Ez a fogalomhasználat elfedi, hogy a számos hasonlóság ellenére a protestantizmus sokszínű áramlatok együttese.

2.1.2. A tudományos világnézet elterjedése

A hagyományos, arisztoteliai világkép lebontása számos területen ment végbe. A fizika, a kémia, a biológia, a geológia és a többi modern természettudomány közös nyelve a matematika lett. A tudományos kutatás alapelvénél a matematikai tesztelhetőség és igazolhatóság vált. Különösen fontos volt a mechanika fejlődése, mert annak törvényei azt a reményt keltették, hogy sikerült megtalálni a fizikai jelenségek mögött meghúzódó általános törvényeket, amelyek segítségével a világ működése matematikailag modellezhető. A világ működésére Newton törvényei adtak magyarázatot, aki a gravitáció „megtalálásával” és képletekbe öntésével a modern fizika, és az onnantól fogva rohamosan terjedő mechanikus világszemlélet atyja lett. Ez a gondolat olyan elterjedté vált, hogy nem csupán a természettudományok egyik meghatározó szemléletévé vált, hanem a pszichológiára is nagy hatást gyakorolt, és megjelent pl. Herbart lélektanában is.

Ebben a korszakban született meg a (természet)tudományos gondolkodás két alapvető megismerési modellje is. A Francis Bacon nevéhez kapcsolható empirista, induktív gondolkodás, és a René Descartes által fémjelzett racionalista, deduktív módszer. Szintén az újkortól jelentek meg azok az eljárások, logikai sémák, módszerek, amelyek a tudományos módszer lényegét alkotják. A természettudományokban a tudományos eredmények megfogalmazásának eléggé egyértelmű kritériumai jelentek meg, amelyek tulajdonképpen a logikai szabályok (akkor; és; ha; akkor, ha; akkor és csak akkor, stb.) alkalmazhatóságáról szólnak.

A természettudományos gondolkodás megerősödését nagyban segítette, hogy az elméleti felvetések kísérleti igazolása túlnyomó esetben lehetséges, vagyis az esetek többségében rendelkezésre áll a hipotézisek aktív tesztelésének és igazolásának vagy elvetésének lehetősége. Más szóval, a modern (természet)tudományok olyan koherens logikai rendszert teremtettek, amellyel létrehozták az igazság tesztelhetőségének lehetőségét.

Newton munkája azonban nem csupán a fizika vagy a modern természettudományok szempontjából fontos. A *Philosophiá Naturalis Principia Mathematica* megadta az elméleti kereteket a modern tudományosság fejlődéséhez. Ugyanakkor, és ez talán a vallásos Newton szándéka ellen volt, el is távolította a modern nyugati értelmiséget Istentől. Korábban is volt olyan időszak az európai gondolkodásban – pl. a reneszánsz kora –, amikor a nyugati gondolkodás korábbi erős vallási orientációja halványult, de ez a folyamat más volt. Itt arról volt szó, hogy – természetesen hosszabb távon – Isten kikerült a nyugati gondolkodás középpontjából, és a vallásos világnézet a versengő világnézetek egyikévé vált (*Chaunu*, 2001).

A modernizáció általános folyamatai közül az egyik legjellegzetesebb a szekularizáció. A szekularizáció fogalmának többféle értelmezése lehetséges. Használatos a vallásosság

első „forráskritikust” is ez a korszak adta.

csökkenése, a vallásvesztés szinonimájaként, ám a kutatások nem támasztják alá, hogy a vallásosság szintje számottevően csökkent volna. Másik értelmezésében a szekularizáció a vallás magánszférába húzódását jelenti, vagyis hogy a vallás társadalmi jelenségből elsősorban személyes jelenséggé válik. Ez az értelmezés sem jelenti feltétlenül az egyének vallásosságának csökkenését, hanem arra irányítja a figyelmet, hogy a modern társadalmakban a vallásosság alternatív formái és kinyilvánítási módjai terjednek el (*Szilágyi és Flóra, 2003*).

A szekularizáció mint a modern nyugati gondolkodásra jellemző folyamat nem a vallástalanodás szinonimája. A hagyományos egyházi keretek mellett megjelennek ugyanis a vallásosságnak a már emlegetett privát formái, valamint a vallás és babona határán mozgó ezotériák, és az olyan univerzális világmagyarázatok, amelyek korábban éppen a vallásokra voltak jellemzőek (*Tomka, 2000*).

A szekularizáció a legközismertebb értelmezés szerint a racionális világlátás (*Weltanschauung*) elterjedése, másképpen fogalmazva, az emberi szféra különböző területeinek felszabadulása a vallásos világnézet alól. Ebben az értelmezésben a szekularizáció a modern ember sikertörténete, amely során a korábban a vallás által szabályozott területeket fokozatosan a saját irányítása alá vonta. Ennek a folyamatnak a során a különböző területek – a gazdaság, az államigazgatás vagy a család – különböző időpontokban „szabadulnak fel” (*Norris és Inglehart, 2004*).

A szekularizációval a vallás elvesztette az emberi közösségek szerveződésében betöltött kiemelkedő szerepét. Helyét részben a fent említett kvázivallások, részben pedig a modern tudományok vették át.

Ez az „egyházatlanítás” számos olyan területen megfigyelhető, amely a neveléstudomány és a neveléstörténet-írás kialakulása szempontjából fontos. Ilyen, többek között, a modern államok kialakulása, a modern iskolarendszerek és pedagógusképzés létrejötte, a pedagógusi professzió duális útja, a modern történetírás kialakulása vagy éppen a gyermekszemlélet változásai.

Miközben a természettudományok azt keresték, hogy mi működteti a világot, a humán tudományokra, elsősorban a történelemre is fontos szerep hárult. Sajátos kölcsönhatás alakult ki a történelem és a modern államok között. Míg az utóbbiak kereteket és eszközöket nyújtottak a történetírás fejlődéséhez, addig az a modern államokat legitimáló eszköz lett.

2.1.3. Felvilágosodás

1784-ben egy német folyóirat, a *Berlinische Monatschrift* azt kérdezte néhány filozófustól, mi a felvilágosodás. A megkérdezettek között volt Immanuel Kant is, aki a következőket válaszolta: „*A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából. Kiskorúság az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék. Magunk okozta ez a kiskorúság, ha oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbeli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele. Sapere aude! Merj a magad értelmére támaszkodni! - ez tehát a felvilágosodás jelmondata.*” (*Kant, 1997. 15. o. kiemelések az eredetiben – N. A.*).

A meghatározás tükrözi az optimizmust, ami a felvilágosodást jellemzi: az emberiség, ha saját kezébe veszi a sorsát, akkor képes egy minőségileg jobb világot teremteni. Az ember a történelem elszenvedőjéből annak alakítója lesz. Az erő, ami ezt lehetővé teszi, a ráció. Az ész hatalma eszköz a haladáshoz, és egyúttal elérendő cél is. A ráció a felvilágosodás központi fogalma. Az önmaga korlátait, működési szabályait kereső emberi értelem a világ magyarázatának és irányításának eszköze.

A felvilágosodás önleírásában a legfontosabb kifejezések a fény és az ész voltak: *Lumières, Aufklärung, Enlightenment, Illuminismo* vagy épp az *Age of Reason*. A sok

részletükben különböző törekvések közös vonása volt a szembefordulás az egyházzal, a rendi társadalmak kiváltságaival, a zsarnoksággal, a hagyományos tekintéllyel. A kinyilatkozás és a hit helyébe a józan ész állították, és úgy gondolták, hogy az emberiség töretlen fejlődés előtt áll (*Orosz, Barta és Angi, 2006*). A felvilágosodás gondolkodói hangsúlyozták a nevelés mint az egyén és a társadalom jobbá tétele eszközének fontosságát.

2.1.4. A modern államok kialakulása

Az abszolutista államok fontos lépcsői a modern nemzetállamok kialakulásának. Az abszolutista állam kialakulása egyet jelentett a korábban nem centrálisan működő közhatalmi jogosítványok központosításával. A központi hatalom magához vonja pl. az adóztatás, a törvényhozás, a jogalkalmazás területeit. Ennek jeleként a kora újkortól ritkulnak, vagy több országban el is maradnak a rendi gyűlések. Az abszolút uralkodók hatalmuk kiépítése során három bázist használtak: a hadsereget, a bürokráciát és az egyházakat (*Orosz, Barta és Angi, 2006. 127. o.*).

Az abszolutizmus nem korlátlan hatalmat jelentett, hanem többirányút. Gyakorlatban az abszolutista állam mindenhol helyi hatalmi kompromisszumok eredménye, és sehol nem sikerül a hagyományos uralkodó rendek befolyását teljesen megszüntetni. Azonban, a középkori királyok jórészt csak az igazságszolgáltatásra, hadviselésre és szimbolikus aktusokra korlátozódó uralkodásával szemben az abszolutista királyok hatalma az élet jóval több területére terjedt ki.

A nagyobb ellenőrzést a hatékonyabb állami bürokrácia kiépítésével érték el, amelyben egyre fontosabb szerep jutott a polgári származású szakértelmiségnek. Az állam növekvő költségeit, melyeket jórészt az ekkor felállított állandó hadseregek emésztettek fel, a merkantilista gazdaságpolitika igyekezett előteremteni. Az egyházak elsősorban a protestáns kisállamokban váltak az abszolút királyi hatalom támogatóivá, „cserébe” államegyházi státuszukért.

Az új államfelfogásra a legnagyobb hatást Jean Bodin, Samuel von Pufendorf és Thomas Hobbes munkái gyakorolták. Az elméletek, bár sok részletben különböztek, rendelkeznek néhány közös alapvonással. Bodin és a többi gondolkodó számára az uralkodó abszolút hatalmát a szokás- és a természetjog (isteni jog) korlátozza. Az uralkodó szuverén, törvényeket hoz és parancsainak mindenkinek engedelmeskednie kell (*Orosz, Barta és Angi, 2006*).

A fenti elméletek közül, pedagógiatörténeti relevanciája miatt, külön meg kell említeni a társadalmi szerződés elméletét. Maga az elgondolás egyidős a filozófia történetével, már Platón Államában is van rá utalás. Modern változatának egyik első kifejtését Hobbes Leviathan-jában figyelhetjük meg. Hobbes szerint az emberek egy társadalmi szerződés által szerveződtek valódi közösségekké. A szerződéssel a hatalom eredetét egy olyan aktusra vezeti vissza, amelyben az emberek bizonyos jogokat átruháznak a kormányzatra, amely a megkapott abszolút hatalom fejében a jog és a törvény erejével biztosítja az engedelmes polgárok jólétét. A szerződéselméletek a felvilágosodás kora politikai gondolkodásának kedvelt elméletévé váltak, többek között Locke és Rousseau filozófiájában is megjelentek.

A szerződéselméletek számára az állam nem egy természetes formáció, hanem az emberiség egy természetes, ősi állapotát követő képződmény. Rousseau szembehelyezkedett korának többségi álláspontjával, amikor az államot nem civilizációs vívmánynak, hanem ártalomnak tekintette, és az emberiség természetes állapotát tartotta eredendően jónak. A korabeli politikai gondolkodás abban az értelemben a realitásokat vette figyelembe, hogy nem megdönteni akarta a hatalmat, hanem a ráció szabályai szerint átalakítani.

A felvilágosult filozófusok - ebből a szempontból Voltaire, Helvetius és Holbach a legfontosabb – államfelfogása azonban már az abszolutizmus egy sajátos válfajának, a felvilágosult abszolutizmusnak szolgált ideológiai alapul. Eszményképük az alkotmányos

monarchia volt, ahol az uralkodók felszabadítják a társadalmi, kulturális és gazdasági életet a korábbi kötöttségek alól. Az abszolutista uralkodók személyes ismeretségeiken – II. Frigyes és Voltaire; II. Katalin és Diderot – keresztül kapcsolódtak a felvilágosodás főáramához. Ez utóbbi azonban nem megkülönböztető jele a felvilágosult abszolutizmusnak, mint azt Mária Terézia esete mutatja, aki nyilvánvalóan felvilágosult reformpolitikája ellenére nyíltan nem támogatta a felvilágosodást (Orosz, Barta és Angi, 2006).

A pedagógia és a neveléstörténet története szempontjából sem mellékes a különbség, ami Európa nyugati és keleti felének államfejlődését jellemezte. A nyugati államokban az abszolutista állam a 19. századtól folyamatosan átalakult modern polgári jogállammá. Európa gazdaságilag és társadalmilag elmaradottabb területein viszont az ún. modernizáló államok jelentek meg. Mivel Európa e területein a polgári társadalom nem szerveződött önálló, az államhatalomtól független egységgé, a polgári fejlődés nem ment végbe a Nyugat-Európában megszokott módon. A régió lemaradása az itt lévő államokban igazodási kényszert szült. A modernizációt felülről vezérelt reformokkal képelték el.

A reformok során átvették a felvilágosult abszolutista államok állam- és gazdaságirányítási technikáit. A gazdaságpolitikában ez a merkantilista politika érvényesítését jelentette. Az államéletben pedig a központosítás figyelhető meg, vagyis az, hogy az államhatalom az államapparátussal hajtja végre azokat a változásokat, amelyek a Nyugat-Európában megszokott erős polgárság hiányában nem mentek végbe szerves fejlődés eredményeképpen. A gyenge polgárság az oka annak is, hogy a felvilágosult abszolutizmus társadalom- és kultúrpolitikája elsősorban a parasztság helyzetének rendezésére és javítására törekedett. Magyarországon ebbe a politikába illeszthető az úrbéri rendezés, de akár a Ratio Educationis is.

Az oktatásügy jó példa az állami és az egyházi szerepvállalás különválasztásának kísérletére is. Mária Terézia sokat idézett mondása – *Die Schule ist und bleibt ein Politikum* – ennek a szemléletváltásnak a bizonyítéka.

Ezek azok az alapvonások, amelyeken a 19. századi polgári liberális államok alapulnak. Ebben a században jön létre az állam úgy, ahogy ma is létezik: adóztat, törvényeket hoz és tartat be, hivatali apparátust működtet, stb. (Takács, 2007).

2.2. A modern neveléstudomány kialakulása

A neveléstörténet-írás kialakulása szorosan kapcsolódik a modern pedagógia és a modern történettudomány létrejöttéhez. A modern neveléstudomány kialakulásában több tényező együttes szerepe emelhető ki: a modern tudományok kialakulása és fejlődése, a modern nemzeti iskolarendszerek kialakulása és a pedagógusszakma professzionalizációja, valamint a gyermekek helyzetének változása.

Ez utóbbi azért érdemel kitüntetett figyelmet, mert felhívja a figyelmet arra, hogy a modern neveléstudomány kialakulása mögött meghúzódó folyamat – t.i. a gyermekek feletti nyilvános kontroll látványos erősödése – elválaszthatatlanul összefonódott a gyermekek feletti szülői ellenőrzés szorosabbá válásával. Az iskolarendszer kiépülése egyszerre eredménye a modern államoknak állampolgárok feletti kontrollja növekedésének, a megnövekedett gyermeklétszámnak és a várható élettartam emelkedésének. A modern neveléstudomány pedig egyszerre szolgálja a hatalom érdekeit és ad választ az egyre bonyolultabbá váló emberi viszonyoknak a nevelésben is lecsapódó változásaira.

2.2.1. A gyermekek helyzetének változása

A gyermekkortörténet kutatásában hagyományos az a nézet, hogy a kora újkortól jelentős változások következnek be a gyermekek helyzetében. Ariès, aki a gyermekkortörténet-írás megteremtőjének tekinthető, úgy gondolta, hogy a középkori emberek nem tartották külön életszakasznak a gyermekort, s nem voltak tekintettel annak sajátosságaira. Ennek

bizonyítására számos példát hoz, amely szerinte az életkorok leírásának bizonytalanságát, s annak nem fontos voltát bizonyítja. Ariès egyik legismertebb megállapítása azt mondja ki, hogy a középkori festészet nem ismerte a gyermekábrázolást, illetve a gyermekszereplőket kicsinyített felnőttként (*puer senex*) ábrázolták. Szerinte ez a távolságtartó magatartás majd a 16-17. századtól változik meg. Tehát, véleménye szerint, a gyermekekkel szembeni elfogadó magatartás történeti fejlődés eredménye.

A fellendülő gyermekkortörténeti kutatások azonban hamarosan bebizonyították, hogy Ariès feltevései nem állják meg a helyüket, sőt, legtöbbjük viszonylag könnyen cáfolható. Ariès jól sejtette meg az európai gyermekkor kialakulásának bizonyos sajátosságait, azonban a gyermekkor történetének kutatásában nem ezért illeti meg kiemelt szerep, hanem magának a kutatási területnek a történeti kutatások homlokterébe való helyezéséért.

Lloyd deMause, akinek pszichogenikus fejlődésmodellje szintén evolúciós magyarázatot kínál a gyermekkel való bánásmód, kapcsolat változásaira, úgy vélte, a szülők gyerekeikkel kapcsolatos magatartása három típusba sorolható. Ezek a projektív (kivetítő), a fordított és az empátikus reakció. A gyermekkor történetében ezek a viselkedésmódok különböző intenzitással vannak jelen. Szerinte a fejlődés eredményeképp, az empátikus reakció előtérbe kerülésével, a szülő-gyermek kapcsolat mind szorosabbá válásával, fokozatosan javult a gyermekekkel való bánásmód. A szülő-gyermek kapcsolat módjának alakulását hat szakaszra bontja: gyermekgyilkos (*infanticidal*), elhagyó (*abandoning*), ambivalens (*ambivalent*), intruzív (*intrusive*), szocializáló (*socializing*) és segítő (*helping*). Ez utóbbi szakaszt a 20. század közepétől datálja. Úgy gondolja, hogy ez a hat mód nem zárja ki egymást, az újabb módok a régebbiek mellett tovább élhetnek. Így napjaink fejlett társadalmában mind a hat mód egyszerre létezik.

A gyermekkép és a gyermeknevelés nagy változásokon ment keresztül ebben az időszakban. A korábban sokszor marginális szerepben lévő gyermekek a családi élet és a modern államok érdeklődésének középpontjába kerültek. A lassú változások a humanizmus és a protestantizmus idején kezdődtek. A humanista gondolkodók műveiben sorra jelentek meg a gyermekneveléssel kapcsolatos elgondolások. Érdekes megfigyelni, hogy a gyermekneveléssel kapcsolatos hasonlatonként a megművelt földet és/vagy a kertet említik. A természet ezekben a leírásokban kifejezetten negatív konnotációt kap.

A gyermekek „megművelése” előrevetíti a fokozódó szülői kontrollt. Ha nem is érthetünk egyet Ariès azon álláspontjával, hogy a középkor a gyermekek szabadságának korszaka, szembevetve az a folyamat, amelynek során a szülők fokozottabb figyelme (szeretete) mellett egyre inkább gyermekeik kontrolljára törekedtek. Ez az a jelenség, amit DeMause intrúzióként írt le³.

Ennek egyik legszembevetőbb formája a civilizáltság fogalmának a megjelenése és az illem központivá válása a nevelésben. Az egyik eső illemtankönyvet éppen Erasmus írta (*Elias*, 2004). A jólneveltség tulajdonképpen egyfajta választóvonal a civilizált és nem civilizált ember, és ilyenformán a felnőtt és gyermek között. A jólneveltségre való törekvés az egyik leghatásosabb nevelő eszközt, a szégyenérzetet adta a szülők kezébe.

Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy – legalábbis a tanácsadó könyvek szintjén – előtérbe került a nevelés felnőtt létre felkészítő szerepe. Másképpen fogalmazva a szocializáció folyamán a transzcendentális felkészítés mellett, majd hosszú távon egyre inkább helyett megjelenik az evilági életre való felkészítés. Ez, akár csak a szekularizáció esetén, nem feltétlenül jelenti a vallásos értékek háttérbe szorulását.

A humanizmus idején megindult változások egy része a protestantizmus

³ A kifejezést a geológiából veszi: az intrúzió a folyékony magma behatolása a szilárd kőzetek közé. Ő a testi behatolás (pl. a beöntés) ellentétéként használja: the parents approached even closer and attempted to conquer its mind, in order to control its insides, its anger, its needs, its masturbation, its very will

megjelenésével is folytatódott. A szülői kontroll a protestáns családokban is igen erős. A szülők számára a gyermeknevelés felelősség és kötelesség is egyben. A protestáns vallások az üdvözülés alapjává az egyénileg, bensőleg átélt mély vallásosságot tették. Emiatt a szülők számára bizonyosan nem volt elég nevelési program a vallásos szertartások, formalitások megtanítása, gyermekeikbe „bele kellett nevelniük” azokat az elveket, szabályokat, amelyek az üdvözüléshez vezető élethez szükségesek voltak.

A protestáns vallás dogmatikai alapjai adták a kereteket a gyermekneveléshez. Újult erővel bukkant fel az eredendő bűn fogalma. Egy, az 1520-as években íródott prédikációban ezt olvashatjuk: „ahogy a macska sóvárog az egerek után, a róka a csirkék után, a farkas a bárányok után, a csecsemők szívében ugyanúgy ott van a készlet a házasságtörésre, a paráznságra, a tisztátalan vágyakra, a bujaságra, a bálványimádásra, a mágiában való hitre, a viszályra, a veszekedésre, a szenvedélyre, a haragra, a küzdelemre, a széthúzásra, a nézeteltérésre, a gyűlöletre, a gyilkosságra, a részegeskedésre, a torkosságra és egyebekre.” (idézi: *Cunningham*, 2005. 47. o.). A nevelés első feladata a gyermek akaratosságának letörése, hogy ezáltal az megfelelő előkészítést nyerjen az oktatásra.

Az eredendő bűn fogalmának megerősödése mellett a gyermekek életére hatással volt a keresztelessel kapcsolatos protestáns álláspont is. A katolikus álláspont szerint a keresztség megszabadítja a gyermek lelkét bűntől, és az így büntelenné lett gyermek üdvözülhet is, addig a protestáns felfogás szerint a keresztség „csupán” egy lehetőség, amellyel élni az egyén személyes felelőssége. Abban, hogy élni tudjon vele, a szülőknek van nagy szerepe. A szülőkre hárul a kötelesség, hogy a protestáns hittételeket és értékrendet elsajátíttassák gyermekeikkel.

Mivel ezek az elvek a protestáns közösségek életének alapjait képezték, azt figyelhetjük meg, hogy a vallás(erkölcs)i nevelés tulajdonképp szocializációs funkciót vesz fel. Mivel a gyermekek üdvözüléséhez a hittételek aktív megértése és gyakorlása szükséges, a szülők számára fontos, hogy a gyermekek ezeket minél hamarabb és minél alaposabban elsajátítsák. A hit forrásaként a nemzeti nyelvekre lefordított Biblia és a különböző katekizmusok váltak, ezért az írni-olvasni tudás felértékelődött, ami az iskolarendszer korabeli expanziójában is szerepet játszott. Az írás és az olvasás tanítása azonban főképp a szülők feladata volt. A nevelés segítésére tanácsadó könyvek jelentek meg. A szülők érdeklődése szükségképpen fordult a gyermek nevelhetősége felé, a felelősség a lehetőségek keresésére ösztönözte őket. A módszerek egyre összetettebbé válása mellett is szembevetőd, hogy a protestáns nevelési gyakorlatban kiemelt szerepe volt a testi fenyítéknek. (*Cunningham*, 2005).

A 16-17. században tehát jelentős változások következtek be a gyermekkorban. Ezek címszavakban: gyermekek fontosabbá váló szerepe a családban és a társadalomban, a gyermekek feletti fokozódó kontroll, az intézményes és a családi nevelés megerősödése, rivalizálásuk kezdete. A 18. században a gyermekek helyzetében bekövetkezett változások nem függetlenek azoktól az átalakulásoktól, amelyek az európai emberek életkörülményeiben következtek be. Pierre Chaunu (1998) szerint az egyik legjelentősebb változás az európai ember halál felett aratott, szinte észrevétlen győzelme. Európa különböző területeit eltérő mértékben érintette a változás, de a születéskor várható élettartam kb. 10 évvel hosszabbodott meg. Ennek okaként a halálozás általános csökkenése jelölhető meg.

A megnövekedett élethossz megnövelte a gyermekek értékét, ezért az oktatásuk is egyre fontosabb lett. Tovább folytatódott a reformáció és a katolikus megújulás során lendületet nyert alfabetizáció terjedése, amelyet kísért az iskolarendszer expanziója.

Egyes társadalmi csoportoknál azonban nem csupán az életkörülmények megváltozását láthatjuk a csökkenő gyermekhalandóság mögött. Bizonyos társadalmi csoportokban a század végén divat lett a Rousseau-féle nevelési elveket követni. Ez leginkább az anyai szerep átalakulásában volt tetten érhető, divatosá vált a szoptatás és egyre inkább

elmaradt a pályázás. Ekkor kezdődik az a folyamat, amelynek végén a gyermeknevelés elsődleges felelőse a családon belül, és egyre inkább a közvélemény szemében is az anya lett.

Rousseau azonban, nevelési elképzeléseinek többségét nézve, nem volt kora embere, ezért az általa elindított változások csak hosszabb távon bontakoztak ki. Ennek elsődleges oka, hogy a boldogságetikára épülő individualisztikus pedagógiája szemben állt a korszak uralkodó nevelési eszméivel.

A gyermekkép és a gyermeknevelés területén is egyfajta szekularizációval találkozhatunk. A vallási értékek elvesztették kifejezetten vallásos jellegüket, és az alakuló polgári kultúra értékeivé váltak. A 18-19. században alakul ki ez az új, polgári kultúra, amely „... bárhogyan keletkezett is, nevére nem mint egy osztály különös kultúrája, hanem mint valamennyi polgár általános kultúrája jogosult, amelyben valamiképp mindenki részesedett. ... Nem azért vált hatalmassá, mert az egyik rend kultúrája volt, hanem azért, mert olyan általános és nyilvános kultúra volt, amelynek az ember akarva-akaratlanul, közvetlenül-közvetve, de részese lett.” (Tenbruck, 1998. 66. o.).

Az újfajta polgári kultúrát már nem a rendi polgári kultúra alapvető értékei mozgatták, s így a nevelésben is más elveket vallott. Rousseau pedagógiája akkor vált elfogadottabbá, amikor ezek az értékek megkérdőjeleződtek. A kétfajta nevelés céljainak különbözőségét jól le lehet írni a belülről és kívülről irányított ember fogalmával (Riesmann, 1983). A belülről irányított ember „az élet kezdetén az irányítást szüleitől kapja meg általánosított, de mégis szigorúan követendő célok kijelölésével”. (Riesmann, 1983. 74. o.) A belülről irányított embert élete során jórészt a gyermekkorában beléltetett „iránytűk” vezérlik. Ezt a fajta embertípust azonosíthatjuk a polgári kultúra emberével. Ennek a polgári kultúrának a gyermekképe érhető tetten John Locke munkáiban.

Ezzel szemben a kívülről irányított ember számára nem a beültetett „iránytűk” a fontosak, hanem a kortárs csoportok irányító véleménye. Ahhoz, hogy a kortárs csoportok között sikeresen tudjon szocializálódni, újfajta érzelmekre van szüksége. Ezek közül Riesmann a legnagyobb fontosságot a „mások kívánságai és cselekvése iránti rendkívüli érzékenységnek” tulajdonítja (Riesmann, 1983. 82. o.).

Ami Rousseau-t megkülönböztette kora gondolkodóinak többségétől, az a civilizáció iránt érzett ellenszenv. Míg a felvilágosodott gondolkodók a nevelés által a civilizációt akarták átalakítani, addig Rousseau a civilizációval szemben fogalmazta meg nevelési elképzelését.

Gondolatai termékeny talajra találtak a romantika gondolatvilágában. Pukánszky Béla monográfiájában Heiner Ullrich kutatásai alapján a következőkben összegzi a romantikus gyermekkép sajátosságait: „Ullrich »romantikus gyermekkép«-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszteremtésbe is átcsapó gyermekeszményítés jellemző. A felnőttek megmerevedett racionalizmusával szembeállítható nyitottság és teremő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása, és a ráció számára örök talányt jelentő egészesleg egységként való felfogása – ezek mind a romantika toposzai. Az a felfogás, hogy a gyermekekkel való megértő, empatikus foglalkozás a felnőttet is hozzásegítheti saját alkotóerejének kibontakoztatásához, a világ elveszett teljességének újrafelfedezéséhez, s ezáltal a lélekben való megifjodásához szerves részét képezi a német romantika gondolatvilágának.” (Pukánszky, 2005a. 35-36. o.).

Meg kell ugyanakkor említeni, hogy ez a hatás még a középosztályon belül is korlátozott volt. Ezek a gondolatok olyan művekben jelentek meg, amelyeket férfiak írtak, a gyermekeiket nevelő anyák pedig jószerével nem olvastak. A felszín alatt tovább éltek a protestáns felfogás elemei. A lassan kumulálódó változások a 19. század utolsó harmadára kezdték ki a hagyományos világnézetet, és vezettek a középosztály gyermekképének radikális megváltozásához.

A gyermekek felértékelődésével együtt járt a gyermekek feletti fokozottabb felügyelet is. A 19. századra a gyermekek életét a felnőttek egyre szorosabb ellenőrzés alá vonták: létrejönnek a gyermeknépesség egészét befogadó iskolarendszerek és kialakul a tudományos pedagógia.

A fentiekben áttekintett változások azonban elsősorban a középosztályt érintették. A társadalom legnagyobb csoportjának, a mezőgazdaságból, majd később az iparból élőknek a gyermekképét nehéz rekonstruálni. A 19. században a gyermekek többsége számára a két legfontosabb szocializációs közeg a család és a „munka” volt. Ezek mellett nyert teret, majd vált meghatározóvá a kötelező iskoláztatás.

2.2.2. A modern nemzeti iskolarendszerek kialakulása

A modern oktatási rendszerek kialakulása a nyugati társadalmak utóbbi kétszáz éves történetének egyik legfontosabb eseménye. Az állami szerepvállalás általános kiterjedésének eredményeképp az állam arra kötelezte gyermekkorú állampolgárait, hogy azok lépjenek be az oktatási rendszerbe. Az állam szabályozta az oktatási rendszer működését, törvényeket hozott, megszabta az iskolafokok egymáshoz való viszonyát, és megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit. Maga is iskolákat állított fel, és, bizonyos feltételek teljesülése esetén, közpénzből finanszírozta a nem állami fenntartású iskolákat is. A modern iskolarendszerek a korábbi iskolarendszerekre alapulva jöttek létre, de azoktól minőségileg különböznek, leginkább univerzalitásukban (*Halász, 2001*).

A szakirodalom meglehetősen egységes a modern iskolarendszerek kialakulásának folyamatait, lépéseit illetően, okait kutatva azonban több állásponttal is találkozhatunk.

Egyes elképzelések az egyén és az állam így megváltozott viszonyát látják a modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik okaként. Ennek az elgondolásnak a legjelentősebb képviselője Michel Foucault, aki elemzésiben megmutatta, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. A fegyelmezés nem új jelenség, mondja, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg, a testet már nem tömegként, hanem részleteiben kezeli, valamint „megszakítatlan, állandó kényszerítést von maga után, mely a tevékenység folyamataira ügyel inkább és nem az eredményére, s olyan törvényalkotás szerint gyakorlódik, amely a legszorosabb hálóbba foglalja az időt, a teret és a mozgást. A test működésének tüzetes ellenőrzését lehetővé tevő módszereket, amelyek erőinek állandó alávetettségét biztosítják, s rákényszerítik az engedelmesség-hasznosság viszonyát, «fegyelmezésnek» hívják.” (*Foucault, 1990. 188-189. o.*).

Az iskola vonatkozásában az egyik legfontosabb változás Foucault szerint az iskolai tér átalakítása, az osztályba sorolás volt. „Lehetővé tette a hagyományos módszer maghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetőségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is.” (*Foucault, 1990. 200. o.*). Ugyanilyen fontos az idő felosztása, a tevékenységek elkülönítése kis egységekre, szigorú időrendbe rendezve. Ezek az egységek jól megfogható utasításokkal vannak leírva. Szerinte a korabeli iskolák állapota szükségszerűvé tette a felügyelet elterjedését. Foucault végkövetkeztetése szerint a 18. században az emberek élete a norma felügyelete alá került, és az iskola ennek egyik intézménye lett (*Felber, 2007*).

Mások a gyermekek feletti felügyelet szekularizálásának újabb lépését látják a modern iskolarendszerek kialakulása mögött. E szerint az elképzelés szerint a filantropista állam – szélesebb értelemben a civil szféra – magához vonta a jótékonykodás intézményeit. A

jótevényt ebben az összefüggésben széles – jóttevő – értelemben kell használni. Jelenti mindazokat az intézkedéseket, és intézményeket, amelyeket a köz a szegény, rászoruló gyermekek érdekében tesz és hoz létre. (Cunningham, 2005). Így tehát az iskolalátogatás *kényszere* az egyébként esetleg elkallódó gyermekek számára az esélyek *lehetőségét* is jelentette.

A 18. századtól növekedett az államnak az állampolgárok életét szabályozó törekvése, amelyet az oktatás területén a modernizálódás és az industrializáció igénye erősített. Az állam növekvő befolyását saját intézményrendszere kiépítésén és annak hatásköre növelésén keresztül érvényesítette. Ezt lehet az oktatási rendszer lassú szekularizációjának nevezni, mert a tananyag és a szemlélet erős vallásossága mellett az oktatásügy legfelsőbb irányítása fokozatosan az állami szféra kezébe került. Ezek a folyamatok pedig nem függetlenek az előző fejezetben felvázolt, a gyermekek helyzetében bekövetkezett változásoktól.

A modern iskolarendszerek kialakulásával kapcsolatban meg kell említeni egy tágabb, a nyugati neveléstörténet-írásban pedagógizációnak (Pädagogisierung v. Educationalization) nevezett folyamatot is. A fogalom megalkotása Janpeter Kob nevéhez fűződik, aki az industrializáció és a bürokratizáció mellett a pedagógizációt tartotta a modern nyugati társadalmak alapvető jellegzetességének. A pedagógizáció nyomán a nevelésre és azon belül az iskolára úgy tekint a társadalom, mint amely képes társadalmi problémákat orvosolni. Ezek a társadalmi problémák nagyon különfélék lehetnek: társadalmi egyenlőtlenségek, elhízás, fiatalkori szex, a közegészségügy állapota vagy éppen az olimpiai teljesítmények. (Depaepe és Smeyers, 2008).

Depaepe és Smeyers a pedagógizáció egy fontos jellegzetességére hívja fel a figyelmet. „Mint a modern nemzetépítés egyik tényezője a felvilágosodás óta, az iskolaügy a kereszténység szekularizált változataként manifesztálódott. A tanár az oktatással kapcsolatos lelkesítő kötelességeket testesítette meg; a hatalom, a bölcsesség, a helyes viselkedés és az erkölcsök forrásaként a tanár volt a vezető, akinek a diákok alá voltak vetve az osztályteremben. A tanár tudta az utat, amelyet követni, és a technikákat, amelyeket alkalmazni kellett. A legfőbb gond a gyermek »megmentése« volt, segítséget nyújtani neki, hogy ne válhasson bántalom tárgyává. Ez a pedagógiai szférára irányuló megnövekedett figyelem az emberek morális felemelését is elérni volt hivatott. A pedagógizáció összefonódott a moralizációval. Több pedagógia ezért nem szükségképpen eredményezte a gyermek nagyobb autonómiáját, hanem épp ellenkezőleg, nagyobb függőséget eredményezett.” (Depaepe és Smeyers, 2008. 380. o.).

A különböző álláspontok ellenére a szakirodalom egyetért abban, hogy a modern iskolarendszerek kialakulásának kezdetét a protestantizmus megjelenéséhez lehet kötni. A középkorban az iskolaalapítások egyéni döntések és kezdeményezések eredményei voltak, ezért nem beszélhetünk állami oktatáspolitikáról. A helyzet a protestáns német fejedelemségekben változott meg. Maga Luther is több prédikációjában és írásában is arról beszélt, hogy a világi hatóságoknak iskolákat kell állítani, és kötelezni kell az alattvalókat, hogy gyermekeiket iskolába járassák. Ezért a német államokban hamar teret nyert az állami beavatkozás gondolata. Ugyanakkor az állami felelősségvállalás eszméje pl. Angliában csak a 19. század közepén merült fel (Mitter, 2004).

A protestáns vallásokban az Isten és ember közötti viszony személyesebbé vált, a hit és az üdvözülés alapja a mélyen átélt, belsővé tett és tettekben is megnyilvánuló vallásosság lett. A Biblia ismerete az elemi olvasás- és íráskészségek ismeretét kívánta meg, ami összeeszengett a reformációnak az evilági hivatalvégzést támogató álláspontjával, és a protestantizmust támogató polgárok, kereskedők, iparosok igényeivel. Az írás és olvasás megtanítása elsősorban a család feladata volt, de a különböző felekezet felismerték az iskoláztatásban rejlő előnyöket. Nem véletlen, hogy ebben az időszakban olyan munkák jelentek meg, amelyek a népoktatás általánossá tételét, és a középfok fejlesztését

népszerűsítették. Ezek a gondolatok már Luthernél is felbukkantak – részben a német parasztlázadások okozta sokkra adott válaszként –, és gyakorlati alkalmazásuk a protestáns, majd kis késéssel a katolikus területeken is a kisiskolák és középfokú iskolák számának gyarapodását hozták.

Az általánossá teendő oktatási rendszer gondolata fellelhető, többek között, Apáczai Csere János munkáiban is. Már a Magyar Enciklopédiában is foglalkozott az iskolarendszer kérdéseivel, de ezzel kapcsolatos gondolatai legteljesebb formájukban a kolozsvári kollégiumban, *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról és a magyaroknál való barbár állapotuk okairól* címmel elhangzott székfoglaló beszédében olvashatók.

A protestáns területekre tehetőek az állami beavatkozás első kísérletei. A protestáns német fejedelemségekben az uralkodók szorgalmazták az iskoláztatás terjedését, mind uralkodói, mind protestáns mivoltukban (Cunningham, 2005). A 17. században több német államban előírták az iskolakötelezettséget, és az állam pénzzel segítette az iskolafenntartókat (Németh, 2005c).

Ezt a fajta beavatkozást, habár fontos kezdte az állami felelősség gondolatának, nem szabad túlértékelni, hiszen például az iskolaügy fejlődése szempontjából kiemelkedőnek tartott Nagy Frigyes is csak bizonyos időszakokban, és Poroszország stratégiai fontos területein hajtott végre iskolafejlesztéseket. (Dietrich és Tenorth, 2003). Mégis, Kelet-Európában a porosz minta szolgált az iskolarendszerek megszervezésének alapjául.

A porosz iskolarendszer fejlesztése a 30 éves háborút követő lassú kilábalással és az abszolutista monarchia kialakulásával kezdődött. Az ideológia alapot és szövetséget a pietizmus szolgált, amelynek képviselői – pl. Francke vagy Hecker – tevékenyen részt vettek az iskolarendszer átalakításában. Francke Halléban alapított iskolát és Szemináriumot, Hecker pedig 1747-ben Berlinben az első Realschule-t. A pedagógusképzés intézményes kereteinek kialakítása is az ő nevükhöz fűződik, valamint ők vezettek be számos olyan újítást – pl. jelentkezés, névsorolvasás, az iskolai szabadidő fogalma -, amelyek a modern iskola módszereiben is megtalálhatóak. A 18. századi porosz iskolareformok egyik legjelentősebb fejleménye az 1763-as General-Land-Schul-Reglement, amely a korábbi szabályozást (1717) erősítve rendeleti úton írta elő az iskolakötelezettséget (Green, 2002).

A középfok átalakítása szintén megkezdődött az egységes oktatásirányítás megszervezésével (Oberschulkollegium, 1787) és az érettségi (Abitur) 1788-as kötelezővé tételével. A napóleoni háborúk és a francia megszállás egyrészt megakasztotta a reformfolyamatokat, ugyanakkor táplálta is azokat, felerősítve a reform szükségességének érzését. Az egymást erősítő intézkedések közül a berlini egyetem 1810-es megalapítását kell megemlíteni, amely, mint láttuk, a modern német egyetemi szféra kialakulását jelezte. 1812-ben újraszabályozták a gimnáziumok helyzetét, megerősítve az érettségi szerepét, amely belépőként szolgált a felsőoktatásba. A gimnáziumok az állami bürokrácia, a hivatalnokréteg utánpótlásának intézményei lettek. Tananyagukra, módszereikre az ekkor virágkorát élő neohumanizmus eszméi gyakoroltak döntő hatást. Míg a gimnáziumok erősödését az állami szükségletek hajtották, a gazdasági fejlődés a reáliskolákat és a reálgimnáziumokat erősítette meg (Green, 2002).

A Habsburg Birodalom iskolareformjai szorosan kapcsolódtak a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvéseihez. A Mária Terézia idején megerősödő modernizációs elképzelések képviselői a birodalom korszerűsítésének egyik legfontosabb eszközét látták a hasznos állampolgárok nevelésében, aminek érdekében egységes állami oktatási rendszer kiépítésére törekedtek. Végül a radikális reformtervek nem valósultak meg, de így is részben sikerült elérni az állami szerepvállalás kiterjesztését és a közoktatás modernizációját.

Ennek legfontosabb eredményei voltak a középiskolai rendszer és a tanítóképzés átszervezése. A középiskolák jelentősebb átszervezésére a jezsuita rend 1773-as feloszlása teremtett lehetőséget, így 1775-től ötosztályos gimnáziumokat alakítottak ki. A tanítóképzés

szervezeti kereteinek kialakítása, vagyis a normaiskola megszervezése a korabeli, igen hektikus helyzetet kívánta rendezni. Ez utóbbi tervet kidolgozása Ignaz Felbiger nevéhez fűződött, aki Szilézia oktatásügyének megszervezésével vívott ki magának hírnevet, majd Bécsbe települve kidolgozta az osztrák területek népiskolai rendtartását. A normaiskolák a tartományi fővárosokban kialakított népiskolák voltak, amelyekhez tanítóképző tanfolyamok kapcsolódtak, ezek elvégzése a tanítójelöltek számára kötelező volt. Az első normaiskola Bécsben nyílt meg 1771-ben, Pozsonyban pedig 1775-ben nyitotta meg kapuit ez az intézmény. A tanítóképzés rendezésére tett kísérleteket tekinthetjük a tanítói szakmások kezdetének.

Az osztrák birodalmon belül különleges jogállással rendelkező Magyarország oktatásügyének átszervezésére Mária Terézia a jórészt a fenti elveket követő, 1777-ben kiadott Ratio Educationis-szal tett kísérletet.

2.2.3. A modern tudományok intézményi kereteinek kialakulása

A modern tudományok kialakulása a reneszánsztól fokozatosan zajlott. Ezen folyamat alatt elsősorban a természettudományok már röviden vázolt fejlődését szokás érteni. A középkori, skolasztikus szemlélettel való fokozatos szakítás vezetett a modern tudományosságra jellemző módszertani elvárások kialakulásáig. A módszer jellemzői a kételkedés, a kritikai gondolkodás, az objektivitás, az igazoltság vagy bizonyítottság követelménye. A modern tudományok egyik nagy találmánya éppen ezeknek a követelményeknek az intézményesítése a kritikai lehetőségek nyilvánossá tételével, vagyis az eredmények konferencián, vitákon, folyóiratokban való megvitatásával (*Hársing*, 1999).

Érdekes jelensége az európai tudományfejlődés fenti forradalmának, hogy az jórészt egyetemi kereteken kívül zajlott le. A neveléstudomány fejlődésének szempontjából is meghatározó jelentőségű volt a modern európai egyetem kialakulása, amely a 19. századtól kezdve egyre inkább monopolizálta a tudományos kutatásokat.

A hagyományos egyetemek továbbra is a skolasztikus tudományosság művelői maradtak, csak lassan mozdultak el a modern tudományos eredmények alkalmazásának irányába. A tudományos érintkezés eszközei a levelezés és a személyes találkozók voltak. (*Békés*, 2001; *Tóth*, 2001). Ezért a tudományos élet súlypontjai a tudós társaságokba és akadémiákba helyeződtek. Ilyen volt a Royal Society of London for Improving Natural Knowledge és a Francia Tudományos Akadémia (Académie Française). Az akadémiákat Itáliában támasztották fel a reneszánsz idején, Platón Akadémiáját szem előtt tartva. Ezek a társulatok elsősorban a természettudományok terjesztésében játszottak fontos szerepet, de humán tudományok modernizációjában is élen jártak. A francia kultúra korabeli, általában is nagyon erős kisugárzása mellett ez is szerepet játszott abban, hogy a tudományosság nyelvén is meghatározóvá vált a francia. Ez volt a berlini Akadémia – Königliche Akademie –, amelynek első elnöke Leibniz volt, egyik hivatalos publikálási nyelve is (*Imhof*, 1995).

A tudományos közéletnek jelentős szerepe volt nem csupán a tudományos eredmények, hanem a felvilágosodás gondolatainak terjesztésében is. Ekkora tehető a tudományos kérdések iránt érdeklődő közönség és általában véve a nyilvánosság kibővülése, bár Chanau (1998) szerint még így is csak pár tízezerre becsülhető Európa-szerte a felvilágosodás által érintett emberek száma. A tudományos közlemények és folyóiratok indulása is a 18. századra tehető (*Imhof*, 1995).

„A szétszórta kommunikációs közösségek elkülönült akadémiáiból, magánlevelezéseken nyugvó összeköttetéseiből a XIX. századra a modern tudomány összefüggő intézményrendszerre kezdett formálódni, és a mindennapi élet struktúrái által nyújtott értékelések és motivációk tudományon belüli párhuzamos leértékelődése mellett egy szilárd belső értékelési-jutalmazási mechanizmus kialakulása volt megfigyelhető. A tudós

számára pályatársai értékelése és elismerése vált meghatározóvá, és ettől kezdve tudományos kutatásai során ennek az elismerésnek a megnyerése motiválta a professzionális kutatót. A tudományon belüli értékelés és jutalmazás alapjává az egyes tudós által létrehozott és a tudományos közösség által tudományosan igaznak elfogadott eredeti tételek váltak.” (Pokol, 1992, 45. o.).

Az egyetemi szféra megreformálásának jelentős eredménye, hogy a 19. században kialakultak a tudományos kutatásokat befogadó egyetemek. A hagyományos egyetem megreformálásának egy jelentős kísérlete a göttingeni egyetem létrehozása volt. Ez az egyetem tekinthető a kutatóegyetemek prototípusának.

A porosz egyetemi reform a 18. század végének és a 19. század elejének porosz oktatási reformjainak sorába illeszkedik. (ezek közoktatást érintő intézkedésiről a 2.2.3. fejezetben lesz szó.) Az egyetemi átalakulás egy olyan tágabb, a porosz társadalom egészét érintő reformfolyamat része volt, amely döntő szerepet játszott a modern német (porosz) társadalom kialakulásában. Az átalakulás vezető személyisége Wilhelm von Humboldt volt, első nagyon fontos lépése pedig a berlini egyetem megalapítása.

Az egyetemek megreformálása az egész korabeli Európában napirenden volt. Az egyik jelentős szemlélet az, a – főleg Franciaországban és a felvilágosult német államokban elterjedt – modell volt, amely a tudományok kivonulását látva az egyetemekről, azok felsőfokú szakiskolává alakítását szorgalmazta. Ez megfelelt ezen államok azon igényének, amely a felsőoktatás feladatát a szakértelmiség, a bürokrácia képzésében látta. A német filozófiai hagyományokhoz szorosan kötődő Humboldt azonban elutasította ezt a gondolatot, és a növendékeket sokirányúan képző egyetem mellett tette le a voksát.

Humboldt sokat merített a már említett göttingeni egyetem példájából. Ám míg ott az empirikus irányultságú természettudományok eredményeit lehet kiemelni, addig a modern porosz egyetemeken a jogilag egyenlősített filozófiai fakultás gyakorlati túlsúlyát figyelhetjük meg, amely a 19. század végéig, a 20. század elejéig meghatározó jegye maradt a német egyetemi rendszernek. A filozófia, a történelem és a pedagógia így a modern német egyetemek életében kiemelkedő szerepet töltöttek be (Tóth, 2001).

Míg intézménytörténeti szempontból az egyetem szerkezetének átalakulása, a bölcsészeti kar egyenjogúsítása, és a felsőoktatás összekapcsolása a közoktatással számít a legfontosabb eredménynek, addig tudománytörténeti szempontból az, hogy kialakultak a modern (böcsész) tudományok működésének, versengésének és értékelésének egyetemi keretei. A német egyetemi rendszer egyik nagy újítása az volt, hogy az egyetemi kinevezés feltételévé a tudományos teljesítményt tette. A habilitációs eljárás és a tudományos disszertáció biztosította, hogy az egyetemekre kinevezett tanárok valóban elkötelezett, a tudományokat magas szinten művelő kutatók legyenek. Az egyetemeken belüli versenyt pedig úgy képzeltek el, hogy a kinevezett professzorok mellett a habilitációs eljárásban megfelelt kutatók magántanári kinevezést kaptak, így konkurenciát támasztottak a professzorokkal szemben. A másik ellensúly a diákok piacképző szerepe lett volna, vagyis az a feltételezés, hogy a diákok a jobb oktatók kurzusait látogatják (Pokol, 2004; Ben-David, 1998).

Mivel azonban a magántanárok és a diákok nem voltak képesek megfelelő ellensúlyt képezni a professzori karral szemben, az sikeresen védte korporatív jogait. „Amit nem nyújtott egyetlen egyetem formális szabályzata, azt az egyetemi rendszer mint egész nyújtotta. Az egyetemi szenátus oligarchikus tendenciáival az egyetemek nagy száma szegült szembe Közép-Európa politikailag decentralizált, német nyelvű, nagy és egyre terjedő akadémiai piacán. Az egyetemek közötti versengés ellenőrizte az elnyomó egyetemi hatóságok tekintélyének kialakulását az egyes egyetemeken. Amíg ez volt a helyzet, az erőforrások hatékony felhasználását kombinálni lehetett a tudósközösség nagy szabadságával. A tudósok szabadsága, melyet a kompetitív és terjeszkedő egyetemi rendszer biztosított, lehetővé tette az egyes kutatók számára a jelentős újítások vállalását és kezdeményezését. ... Az egyetemek

közötti versengés és az ebből következő mobilitás kialakította a kommunikáció és a naprakész közvélemény hatékony hálózatát minden területen, és ez a hálózat kényszerítette az egyetemeket a magas mérce felállítására és fenntartására.” (Ben-David, 1998. 156. o.).

A Habsburg Birodalomban is megindult az egyetemek átszervezése, ami néhány évtizedes eltéréssel követte a német területeken végbement változásokat. Több kísérlet is történt a legfontosabb egyetem, a bécsi átszervezésére, s színvonalának emelésére, de az jelentősebb átszervezés a 19. század közepéig váratott magára.

2.2.4. A pedagógusszakma professzionalizációja

A modern iskolarendszerek kiépítése óhatatlanul felvetette a pedagógusképzés korszerűsítését. A professzionális tanárság kialakulása része annak a folyamatnak, amely során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakultak ki. A modern államoknak szükségük volt magasán képzett bürokrátákra. Nyugat-Európában, főleg Angliában a korábbi helyi céhekből országos korporatív testületek jöttek létre, amelyek sikeresen őrizték testületi jogosítványait. Közép-Európában, így Magyarországon sem jöttek létre ilyen testületek. Egyrészt a szerveződések nem tudtak megerősödni, másrészt a hivatalviselés elsősorban végzettséghez és nem szervezeti tagsághoz kötődött (Kovács M., 2001).

Poroszországban, és ennek nyomán Magyarországon is, a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Ez megfigyelhető pl. az orvosok esetében is, ahol 1760-ban Mária Terézia elrendelte, hogy az orvosi céhekbe minden, orvosi diplomával rendelkezőt fel kell venni (Kovács M., 2001. 29. o.). Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszer vált.

Ezért a porosz egyetemi és középiskolai reformmal párhuzamosan került sor a szaktanári képesítés bevezetésére. „A 19. század elején lezajló széleskörű a szintén német művelődés-, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantrópizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelentette. ... Az így körülhatárolt, széleskörű szakmai tudástartalom elsajátítása egyben a tanár pedagógiai minőségének garanciája is, így annak elsajátítása a leendő képzett „tanfőfiú” számára elengedhetetlen. Az 1810-es rendelet még nem szaktanárok, hanem olyan univerzális gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett, akiknek munkája nem speciális szakismeretekre, hanem a mélyebb emberi tartalmakat érintő, az emberi humánus jegyében megfogalmazott általános világi, a jelölt személyiségének alakítását célzó műveltség-tartalmakra alapozódik.” (Németh, 2003. 57. o.).

Az újonnan egyenjogúsított filozófiai fakultás feladata lett a középiskolai tanárságra felkészítés. A század elején a tanári képesítővizsga még differenciálatlan volt, minden szaktanárnak ugyanazt a komplex vizsgát kellett letennie. A század közepétől kezdődik meg a vizsga szakpárok szerinti differenciálódása, amely a század végére teljesedett ki. Az elméleti ismeretek mellett szerepet kapott a gyakorlótanítás, ám a gyakorlat összességében nem kapott nagy szerepet az egyetemi képzésben. Ez az ellentmondás hozta létre a szemináriumokat, amelyek közül Herbart königsbergi intézménye volt az egyik legismertebb. A gyakorlat kérdését csak a 19. század végén rendezték. Fontos állomása volt a professzionalizációnak a szakmai szervezetek és a szakmai folyóiratok megalakulása (Németh, 2002a).

Ahogy Depapepe a *pedagógizációval* kapcsolatban megfogalmazta, a pedagógus szerepében átvette a lelkészi szerepkörök egy részét. Ezt a párhuzamot a pedagógusképzés területére is alkalmazni lehet. A korábban is elkülönülő két csoport – gimnáziumi tanárok és népiskolai tanítók – képzése az új rendszerben is elkülönült. Az egyetemeken a pedagógia legelőször a teológiai képzésben jelenik meg, és a középiskolai tanárok képzése is a

teológusképzés mintáit követi: koherens elméleti rendszer, kevés gyakorlati affinitással. A népiskolai tanítók képzése ezzel szemben a lelkészképzés hagyományait követte: elsősorban a tapasztalati hagyományokon alapuló, gyakorlatias rendszer, laza kapcsolatban az elméleti pedagógiával.

A középiskolai tanárság megreformálása a Habsburg-birodalomban is a porosz mintákat követte, délnémet közvetítéssel. A központi kormányzat a leverett forradalmak után fogott hozzá a birodalom korszerűsítéséhez. Ennek első lépéseként átszervezték a középiskolák rendszerét, létrehozva a nyolcosztályos gimnáziumokat és a reáliskolákat. (Entwurf) Itt is bevezették a tanári képesítővizsgát, és a tanárképzést is szem előtt tartva átszervezték a bécsi egyetemet.

2.2.5. A modern neveléstudomány kialakulásának kezdetei

A modern világ alakulása folytán összetettebbé váló emberi viszonyok közepette felértékelődött a formális oktatás szerepe, kialakultak és elterjedtek a modern nemzeti iskolarendszerek. Az iskolarendszerek alakulása és a modern államoknak az új típusú szakértelmiség iránti igénye a tanárképzés megteremtéséhez vezetett, amely a pedagógiai gondolkodás új formáját eredményezte. Ezek a folyamatok összefonódtak a gyermekek helyzetének megváltozásával. Erősödött a gyermekek feletti állami és szülői kontroll, fokozódott a gyermekek befolyásolásának minél finomabb, összetettebb módszerei iránti igény.

A „pedagógia művészete” az emberi gondolkodás és kommunikáció történetével egyidős. A kulturális javak – értve ez alatt a szellemi és anyagi örökséget – áthagyományozása a felnőttek természetes feladata, a gyermekeknek pedig természetes élménye volt. A modern, tudományos neveléstudomány a pedagógiai reflexiónak egy minőségileg új változatát képviselte. Bár támaszkodott az előzményekre, de – hasonlóan a többi modern tudományhoz – létrehozta a valóság rekonstruálásának olyan szabályait, amelyek kizárták a „kontárokat” a tudomány területéről.

A neveléstudomány kialakulása „az a 19. században megkezdődő folyamat, amelynek eredményeként a pedagógia megszabadult a különböző ideológiák, világnézetek befolyásától és felismerte a valóság kutatásában rejlő lehetőségeket. Ez teremtette meg az «ideológiakritikai» megközelítést, ami azt jelentette, hogy kritikai elemzés alá vonta elméleteit, azok gondolati háttérét, maximáit, dogmáit, céljait és módszereit. ... Ennek eredményeként spekuláció helyett kizárólag tudományos alapokon nyugvó tudás megfogalmazására és ennek állandó felülvizsgálatára irányuló törekvések jutottak szóhoz.” (Kron, 2003. 30. o.).

A magyar neveléstudomány kialakulása a német utat – amelyre az erős filozófiai és történeti orientáció volt a jellemző – követte. A német neveléstudomány egy olyan sajátos formát alakított ki, amely különbözött mind a francia, mind az angolszász modelltől, és amely Közép- és Kelet-Európában a pedagógia fejlődésének meghatározó modelljévé vált. A filozófiai (és teológiai) orientációt az erősítette, hogy a pedagógiai kérdések tudományos, egyetemi keretek között a német filozófusok – közülük legnagyobb hatásúként Kant – előadásaiban bukkantak fel. Ezért a 19. századi német pedagógusok a nevelést a filozófiai és antropológiai alapkérdések köré szervezték (Németh, 2005a).

A pedagógia térnyerése a német egyetemeken az Aufklärung filozófusainak volt köszönhető, akik közvetítették a felvilágosodás általános érdeklődését a nevelési kérdések iránt. A korai képviselők közül Leibniz, Christian Wolf, Lessing és Kant munkássága emelendő ki (Németh, 2005a). Kant filozófiája a felvilágosodás gondolatvilágának szintézise, újraértelmezése. Nem veti el a racionalizmust, ugyanakkor belátja annak korlátait, hangsúlyozza a „praktikus ész” elsőbbségét a „teoretikus ésszel” szemben. Feltételezi, hogy az empirikus világon túl létezik egy, a kauzalitással nem leírható, ún. intelligibilis világ.

Egyetért Rousseau elveivel a testi nevelést illetően, de elveti annak boldogságetikáját, az ő pedagógiájában az emberi fejlődés célja egy magasabb rendű erkölcsi állapot elérése. De túllép azon a felfogáson is, amely a szocializációban látja a nevelés fő célját, számára a „szociális én”-en túli elérendő cél a kategorikus imperatívusz irányította „autonóm morális én” (Pukánszky, 2000).

Kant filozófiája nem csupán a német területeken volt jelentős hatással, hanem recepciója korán megjelent Magyarországon is, ahol a filozófiai gondolkodást meghatározó hagyománnyá vált (Mészáros, 2000). Bár a recepcióval egy időben megjelent a Kant-kritika is, az végül marginális szerepre kényszerült a 19. század folyamán. (Mester, 2007). A Kant-recepció a magyar pedagógiai gondolkodásra is hatással volt. Pukánszky Béla munkáiból tudjuk, hogy a kolozsvári egyetem második pedagógiaprofesszorának, Schneller Istvánnak a morálfilozófiáját párhuzamba lehet állítani Kant erkölcstanával (Pukánszky, 1999, 2000, 2002c).

Ha nem is minden német pedagógiai gondolkodó fogadta el maradéktalanul Kant álláspontját, kérdésfelvetéseinek megkerülhetetlenségét jelzi, hogy Herbart erkölcstana is jórészt ugyanazokat a kérdéseket járta körbe, mint Königsbergi elődjéé. Herbart számára az ember nevelésének fő célja annak erkölcsös lényé alakítása. Szemben Kanttal, aki mintegy ideaként állítja a morális ént, Herbart az erkölcsiség legmagasabb fokának evilági, megvalósíthatóságával foglalkozik, ezért elutasítja azt a szakadékot, amelyet Kant szerint az empirikus és a tapasztaláson túli világ közé „épített” (Dénes, 1979; Pukánszky, 2002b).

Herbart erkölcsi eszméi rokonságot mutatnak Kant és Schiller gondolataival (Dénes, 1979), de a szakirodalomban elterjedt az az elgondolás is, hogy pedagógiája a protestáns pedagógia nagy összegzése. Etikájának központi kérdése az akarat problémája. Az akaratnak és a cselekvésnek összhangban kell lennie. Őt erkölcsi eszméje tulajdonképpen a cselekvés és az egyre távoluló emberi kapcsolatok összhangját írja le. Ha akaratunk egyéni meggyőződésünkkel egyezik, akkor a belső szabadság eszméje, ha eddigi cselekedeteinkkel, akkor a tökéletesség eszméje, ha mások érdekeivel, akkor a jóakarat eszméje, ha a törvénnyel, akkor a jog, ha pedig ezek következményeivel, akkor a méltányosság eszméje valósul meg. A nevelésnek három szakaszát különíti el: a kormányzást (Regierung), az oktatást (Unterricht) és a Vezetést (Zucht). Etikái elgondolásai mellett a kormányzásról alkotott elképzeléseiben tükröződik leginkább a protestáns hatás. Herbart szerint a kormányzás feladata a gyermekben rejlő akaratosság, vadság, a rendetlenségre való hajlam letörése, vagyis előkészítés az oktatásra. Bár már, természetesen, nincs szó eredendő bűnről, párhuzam látható a protestáns felfogás és Herbart nézetei között a gyermekek korai nevelését illetően.

Herbartot a szakirodalom a modern tudományos neveléstudomány megalkotójaként tartja számon. Dénes Magda a pedagógia rendszerét elemezve arra a következtetésre jut, hogy az „indokoltta teszi, hogy Herbartot a modern értelemben vett tudományos pedagógia megalapítójának és pedagógiáját az első tudományos pedagógiai rendszernek tekintsük.” (Dénes, 1979. 128-129. o.). Az első pedagógiaprofesszori kinevezés azonban nem az ő, hanem a filantropista Ernst Christian Trapp nevéhez fűződik. Őt 1779-ben nevezték ki a hallei egyetem pedagógia tanszékére, ezt a tiszteletet 1783-ig töltötte be (Kron, 2003 26. o.). Versuch einer Pädagogik (1780) c. munkája az első kísérlet a neveléstan rendszerbe foglalására. Trapp a tanszék mellett pedagógiai szemináriumot is létesített (Németh, 2005a 165. o.). A 19. század nagy részében azonban a német egyetemeken a pedagógia tanítása a filozófiával kapcsolatban folyt, mint azt Kant esete is mutatja.

Heinz-Elmar Tenorth és Klaus-Peter Horn tanulmányukban amellet érvelnek, hogy „a német neveléstudomány hosszabb előtörténet után, a 20. század elején vált önálló tudományos diszciplínává.” (Tenorth és Horn, 2000. 69. o.). Még Herbartot is, aki 1806-ban megjelent Allgemeine Pädagogik c. munkájával a német pedagógia legnagyobb hatású elméletét alkotta meg, megköti a filozófiai hagyomány és gyakorlat. Pedagógiájában megjelent az empirikus

kutatásra való igény, de elképzelései a gyakorlati filozófia keretein belül maradtak. Véleményük szerint a pedagógia tudományossá válása a 20. század elején, több tényező együttes hatására ment végbe. Többek között ekkor sorra alakultak pedagógia tanszékek a német egyetemeken, megjelent az első, valóban független pedagógiai folyóirat, meghatározóvá vált a szellemtudományi paradigma, és a pedagógia eredményei megjelentek az egyetemek falain kívül is. Éppen ezért úgy gondolják, hogy a 19. század folyamán a pedagógia nem foglalt el előkelő helyet a korabeli egyetemi tudományok között (*Tenorth és Horn, 2000*).

2.3. A neveléstudomány kialakulása Magyarországon

A magyar neveléstudomány kialakulása az előző fejezetekben bemutatott jelenségek hazai recepciójával történt.

2.3.1. Szellemi hatások, iskolarendszerek a Ratio Educationis előtt

Magyarországon az első protestáns gondolkodók az Erasmus tanai révén a humanista eszmékkel megismerkedő, főleg német ajkú teológusok voltak. A protestantizmus hazai terjedésére jellemző, hogy ahhoz először a hazai németajkú polgárság csatlakozott, s a lutheri tételek elsősorban Budát, de főképp a Felvidék és Erdély szász városait érintette. A reformáció második hulláma, a kálvini reformáció, a 16. század közepén érte el Magyarországot, és gyorsan teret nyert a mezővárosi lakosság körében. A rekatolizációs törekvések sorában az első jelentősebb próbálkozásnak az Oláh Miklós által összehívott nagyszombati zsinatot és a jezsuiták betelepítését tekinthetjük. Szintén a jezsuiták betelepítésével kísérletezett Báthory István is, aki Kolozsvárott telepítette le a rendet, amely kollégiumot, majd akadémiát alapított. Ezek azonban nem bizonyultak tartós sikernek. A katolikus megújulás „sikerkorszaka” Pázmány Péter tevékenységével kezdődött. Ő és utódai az érseki székben a békés rekatolizáció hívei voltak, azonban Bécs abszolutisztikus törekvései az erőszakos megoldások erősödést hozták a 17. század második felétől. Így összességében újra a katolikus lett a legnagyobb felekezet az országban (*Kósa, 1998*).

A reformáció terjedésével számos, elsősorban városi, mezővárosi iskola került protestáns kézbe. Az iskolarendszer átalakulása a régebbi alapokra építkezve ment végbe. A városi iskolák szerkezete változatlan maradt, az elemi szintre a grammatikai osztályok, azokra a klasszikus szerzők, és a poétikai, retorikai valamint a logikai tanulmányok épültek. A tananyag is megőrizte humanista irányát, mert a protestánsok is osztották azt a humanista nézetet, hogy a klasszikus szerzők tanulmányozásának jelentős szerepe van a helyes életelvek kialakításában és a szellemi értékek kibontakozásában (*Horváth, 1988*).

Az iskolák terjedésének két színtere volt. Alapfokon a kisiskolák, középfokon a kollégium típusú iskolák. A kisiskolák fontos szerepet töltek be az alsóbb osztályok művelődésében. A humanista városi iskolákból fokozatosan kialakultak az ún. kollégium típusú iskolák, amelyek a 19. századig meghatározó iskolatípusai voltak a középfoknak. Egyrészt megerősödött a humanista tartalom, vagyis a latin szerzők műveinek tanulmányozása önálló tantárggyá vált, másrészt a korábbi schola minor és schola maior kapcsolata is átalakult. Előbbiből lett a latin nyelv és a klasszikus szerzők beható ismeretét tanítani kívánó gimnáziumi részleg, az utóbbiból pedig a hagyományos arisztotelészi filozófiát és skolasztikus filozófiát tanító akadémiai tagozat. A protestánsok és a katolikusok hasonló módon szervezték át korábbi iskoláikat, a legjelentősebb különbség az iskolák szervezetében, vagyis a különböző fokok egymáshoz való viszonyában volt (*Mészáros, 1981*).

A középfokú katolikus iskolaügy alakulására a legjelentősebb hatást a jezsuiták gyakorolták. Magyarországon 1561-ben jelentek meg, majd 1586-ban telepedtek meg végleg. Erdélyben a már említett, Báthory-féle betelepítés érdemel említést. Míg ez utóbbi a

fejedelem halála után kudarcba fulladt, a királyi Magyarországon megerősödtek a jezsuita gimnáziumok és akadémiák. A 17. század közepétől pedig egy újabb jelentős tanító rend, a piaristák hoztak létre iskolákat. A jezsuiták az iskolafokok elkülönítésére, és a Ratio Studiorum-ban lefektetett elvek szerinti hatosztályos gimnáziumok megszervezésére törekedtek. A katolikus iskolaügy legjelentősebb központjai ebben az időben Nagyszombat, Győr és Kassa voltak.

A protestánsok igyekeztek minden nagyobb településükön minél teljesebb mértékben kiépíteni iskoláikat, amelyek szervezettségben és egységességben nem érték el a jezsuita iskolák szintjét. A legnevesebb evangélikus iskolák a körmöcbányai, a soproni, a pozsonyi, az eperjesi és a brassói voltak. A református kollégiumok közül pedig Sárospatak, Debrecen, Kolozsvár és Gyulafehérvár volt a legjelentősebb. Sajátos protestáns vonás volt az anyaiskolához lazább-szorosabb szálakkal kapcsolódó partikuláris iskolák hálózata.

Az oktatás felső szintjét a kollégiumok akadémiái tagozatai és az egyetemek képviselték. A korábbi sikertelen egyetemalapítási kísérleteket követően a 17. században rövid időn belül két sikeres egyetemalapítás is történt. 1635-ben Pázmány Péter kezdeményezésére megalakult a nagyszombati egyetem. 1657-ben pedig Kassán Kisdi Benedek egri püspök alapított jezsuita egyetemet. Mindkét egyetem a korban megszokott módon, két karral, a filozófiai és a teológiai fakultással kezdte meg működését. A kassai egyetem a jezsuita rend feloszlata (1773) után megszűnt, a nagyszombati azonban székhelyváltásokat (Buda, majd Pest) követően, újabb karokkal kiegészülve egy évszázadra az ország egyetlen tudományegyetemévé vált.

A 16. század második és a 17. század első felében kialakuló iskolarendszerek határozták meg a magyar iskolaügy alakulását a 18. század végéig, amikor a felvilágosult abszolutista kormányzat nekiveselkedett az oktatásügy átalakításának (Mészáros, 1981).

2.3.2. A felvilágosult abszolutizmus iskolapolitikája és a Ratio-k

Magyarország számára különleges helyzetet teremtett, hogy – amikor az előző fejezetekben vázolt változások zöme végbement, vagyis a 18 században, és a 19 század első felében – az ország nem rendelkezett önálló államisággal. Ezért az átalakulások legfőképp osztrák mintára, sőt, többnyire nyomásra mentek végbe.

Magyarországon a felvilágosodás a 18. század második felében kezdte éreztetni a hatását, s kezdte, a társadalom egyes szűk rétegeiben, felváltani a barokk gondolkodást. A művelődésügy egyházi kézben volt, így a felvilágosodás előzményeinek tekinthető szellemi áramlatok is egyházi köntösben jelentkeztek. A kartéziánus gondolatok a protestáns kollégiumokban, a pietizmus az evangélikus értelmiség körében jutott jelentősebb szerephez. A modern tudományos eredmények, pl. Newton fizikája pedig a piaristák és a jezsuiták tanításában is megjelentek. A hagyományos barokkos gondolkodás mellett lassan kezdett teret nyerni a felvilágosodás, az irodalom, a sajtó, a színjátszás területén.

A magyar iskolarendszer átszervezése beleillett abba a reformsorozatba, amit Mária Terézia, és fia, az 1765-től társuralkodóként szereplő József indított el a birodalom megreformálására. Az intézkedések számos területet felöleltek. Ilyen volt, többek között, az úrbéri rendezés 1767-ben, amely a jobbágyok és a földesurak korábban magánjellegűnek tekintett jogi viszonyát igyekezett rendezni, és központi szabályozás alá vonni. A jezsuita rend feloszlata 1773-ban, bár a hitbuzgó Mária Teréziának nem volt könnyű feladat, mégis az állam befolyását erősítette néhány, korábban az egyház által felügyelt területen. De sor került ekkor, többek között, a közigazgatás átszervezésére, népszámlálásra, az ipar és a mezőgazdaság fejlesztésére is (Barta, 2000). Témánk szempontjából a legjelentősebb intézkedéseknek azonban, a közoktatás átszervezésére irányuló kísérletek bizonyultak.

Az oktatásügy átalakításának első lépéseként az oktatásirányítás átszervezésére került sor. A birodalmi oktatásügy központi szerve az Udvari Tanulmányi Bizottság lett, amelynek

tényleges vezetője Gerhard van Swieten volt, aki nagy szerepet játszott a bécsi egyetem átszervezésben, amely átalakítás később mintául szolgált a nagyszombati egyetem átszervezéséhez. A magyarországi iskolák feletti felügyelet szerve pedig a pozsonyi Tanulmány Bizottság lett. A reform előkészítéseként került sor a népiskolák összeírásra 1773-ban (Mészáros, 1981). Az iskolák működésének anyagi biztosítékaiul a felosztatott jezsuita rend vagyonából létrehozták az egyetemi és a tanulmányi alapot.

A reformmunkálatok kidolgozásával Mária Terézia 1775-ben bízta meg Ürményi Józsefet, a kancellária munkatársát. Ennek a munkának az első eredménye Magyarország tankerületekre osztása volt 1776-ban. A nyolc kerület teremtette meg az oktatásügy új kereteit. Az elemi oktatás szabályozására pedig az 1777-ben kiadott Ratio Educationis tett kísérletet.

„Éppen ezért őseink rendelkezése alapján, mint minden másról, arról is bölcsen gondoskodás történt, hogy a nevelés- és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása hazai törvényeink szerint *maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számítson*, s hogy e nagy horderejű ügyben hozott rendelkezések végrehajtása pedig az ország közigazgatási főhatóságának legyen a feladata.” (Mészáros, 1981 kiemelések az eredetiben – N. A.). Noha a két Ratio intézkedései nem valósultak meg maradéktalanul, kétségkívül elősegítették a magyar iskolarendszer fejlődését, és kijelölték azokat a területeket és irányokat, amelyeket a 19. század kiépülő magyar polgári állama követett az oktatási rendszer szabályozása során.

2.3.3. A pedagógusképzés kialakulása Magyarországon

A hazai tanítóképzés rendezésére tett első kísérletként az I. Ratio Educationist tekinti a szakirodalom. A rendelet a tanítóképzést a normaiskolákban képzelte el. A protestánsok pedagógusképzése korántsem mondható ilyen szervezettnek. Az intézmények összekapcsolódása miatt nem különültek el olyan élesen a pedagógusok különböző rétegei, mint a katolikusoknál. A protestáns diákok a gimnáziumok alsóbb osztályaiban segédkezve ismerkedhettek a tanítással. A Ratio Educationis rendelkezései után az a helyzet állt elő, hogy a tanítóképzés a katolikusoknál a népiskolához, a protestánsoknál pedig a középiskolához kapcsolódott (Sebes, 1896. 6. o.).

A két Ratio sikere felemás volt, de maguk a normaiskolák megszerveződtek a tankerületek székhelyein. Az 1830-as évekig az ezekhez az intézményekhez kapcsolódó tanfolyamok nyújtottak lehetőséget a tanítók képzésére. A népiskolai hálózat terjedése azonban hamarosan nyilvánvalóvá tette, hogy csupán a normaiskolák segítségével nem lehet az iskolákat megfelelő számú képzett tanítóval ellátni. Az első tanítóképzőket Pyrker László egri püspök, későbbi érsek alapította. A legelsőt, amely német nyelvű volt, 1819-ben Szepeskáptalanban hozták létre. Az első magyarországi, magyar nyelvű tanítóképző alapítására pedig 1828-ban került sor Egerben. Ezt követően sorra alakultak a tanítóképzők, mert a protestánsok is hozzáálltak tanítóképzésük átalakításához. Új intézmények nyíltak, többek között, Debrecenben, Nagykőrösön (református), Nyíregyházán, Szarvason (evangélikus), valamint Szegeden, Miskolcon (katolikus) is (Sebes, 1896).

Ekkor alakult ki a népiskolai tanulmányokra épülő, középszintű tanítóképzés modellje, melyben az elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat is megjelent. Ezt a szabályozást erősíti az 1845-ben kiadott Systema Scholarum, Magyarország Elemi Tanodáinak Szabályzata is, amely előírja, hogy csak azt lehet tanítónak kinevezni, aki tanítóképzőt végzett. Ez a szabályzat, valamint az 1848-as első egyetemes tanügyi kongresszus javaslata a tanítóképzés háromévvé emelésére már a dualista közoktatás-politika főbb irányait rajzolja meg (Németh, 1990).

A szabadságharc leverése után a kormányzat a népoktatás szabályozását is tervbe vette. 1855-ben jelent meg a közoktatásügyi rendelet, amelynek hatására a minisztérium a tanítóképzők átalakítását is megkísérelte a katolikus képzők számára kiadott rendelkezésével. Ez a tanítóképzést a főelemi iskolához kapcsolta, s a képzés anyagául a főelemi anyaga mellé

pedagógiai tárgyakat rendelt. Végül, hosszabb távon, nem ez a forma, hanem az önálló, s lassan háromévvé bővülő tanítóképző intézetek bizonyultak életképesnek (Németh, 1990).

A pedagógusképzés másik, a tanítóképzéstől sok tekintetben elkülönülő ága a tanárképzés volt, amelynek sorsa hol szorosabban, hol lazábban, összekapcsolódott a nagyszombati (majd budai, később pesti) egyetem sorsával.

A szervezett tanárképzés megindulása a jezsuita rendhez kapcsolódott az ún. Collegium repetentium intézményén keresztül⁴. Ebben a tanári pályára készülő fiatalok a bölcsészeti stúdiumok elvégzése után féléves kurzus keretében átismételték az addig tanultakat, valamint a gimnáziumi tananyagot. A piaristáknál is hasonló rendszer alakult ki. A jezsuita rend feloszlása után a kormányzat a tanárképzést a nagyszombati egyetem bölcsészeti kara mellett megszervezendő repetens collegiumra bízta, és ilyen szellemben intézkedett a Ratio Educationis is. Ezt az intézményt azonban 1784-ben rendeletileg feloszlatták, és többszöri próbálkozás ellenére sem indították újra (Szentpétery, 1935).

A pedagógia oktatása a pesti egyetemem a teológiai képzéssel összekapcsolva szerveződött meg. 1813-ban, a hittudományi kar rendezése során, ugyanis, kötelezővé tették, hogy a harmad- és negyedéves hallgatók felsőbb neveléstant hallgassanak. Az ezt oktató tanszék megszervezésére a bölcsészkaron került sor 1814-ben. A tanszék élére Krobot János, a pesti központi papnevelő igazgatója került, aki 1824-ig töltötte be azt a posztot, majd 1870-ig, Lubrich Ágost kinevezéséig helyettes tanárok látták el a feladatot.

A tanári pályára készülő fiatalok számára ajánlott volt a pedagógia előadások látogatása, de kötelezővé nem tették. A pedagógia oktatása tehát, a tanárképzéstől függetlenül nyert jogosultságot a pesti egyetemen (és, tehetjük hozzá, a papképző intézetekben). A szorosabb összekapcsolódásra csak az egyetemi szerkezet megváltozásával és a tanárképzés átalakulásával nyílt meg a lehetőség.

A magyar pedagógiai gondolkodás megindulása is erre az időszakra tehető, s ez nem választható el attól a tényről, hogy a neveléstan beépült a papképzés anyagába. A rendszeres magyar neveléstan első megalkotóinak a református Zákány Józsefet (1825, ld. Pukánszky, 1984) és a katolikus Szilasy Jánost (1827, ld. Pukánszky, 1998) tartja a szakirodalom. Utóbbi érdeme az első magyar pedagógiai rendszerező könyv, amely a katolikus pedagógia Mildeféle hagyományait követte, s ezzel hosszú időre kijelölte a magyar pedagógiai gondolkodás fejlődésének egyik jelentős irányát (Németh, 2002a).

A 19-20. századi magyar neveléstudomány és pedagógiai gondolkodás jellemzőit a 2.5.1. fejezet mutatja be.

2.4. A modern történetírás kialakulása és fejlődése

A történetírás kialakulás és fejlődése, a történetfilozófiák változása a történelemtudományon belüli, kiterjedt és sokrétű vizsgálati terület. A kutatások eredményeinek részletes ismertetése meghaladná a dolgozat kereteit, ezért két, a neveléstörténet historiográfiája számára lényeges, egymással szorosan összefüggő kérdést járok röviden körül: (1) Hogyan alakult ki a modern történetírás? (2) Melyek a modern és a posztmodern történetírás filozófiájának legfontosabb vonásai.

2.4.1. A modern történettudomány

Már utaltam rá, hogy a történelem szó kettős értelmű: jelenti a múltat, és a múlttal foglalkozó tudományt. A modern történetírás mint tudomány, a felvilágosodás szellemi terméke. A felvilágosodás teremti meg azt a háttérteret, amiben lehetségessé vált a múltra való megváltozott reflektálás, és ezzel párhuzamosan egy azzal foglalkozó tudomány létrejött. A történelem filozófiája megteremtésének a kísérlete Voltaire nevéhez fűződik, akinek gondolatiból először

⁴ Ez nem azonos a korábban ugyanilyen névvel az egyetem mellett szervezett intézménnyel.

a német területeken formálódik modern történelemtudomány a 19. század elején.

A változások a modern történelemszemlélet kialakulásában gyökereztek. A történelem mint modern tudomány létrejöttéhez elengedhetetlen volt a történelem létrejötte. A nyugati ember gondolkodás felosztotta az időt múltra, jelenre és jövőre.

A történeti idők szemléletének megváltozása már a reneszánsz idején megkezdődött. A reneszánsz gondolkodás újdonsága a keresztény történelemszemlélettel szemben mutatkozik meg. A kereszténység kialakulása és elterjedése a lineáris időszemlélet „uralmát” hozta el. A keresztények számára a történelem két biztos pont, a Teremtés és a Végítélet közötti folyamatos haladás története. Ebben a felfogásban a jelen időnek relatív szerepe van, egy időszak csupán a történelem végéhez vezető úton. Tulajdonképpen a Világvége adja az egyház egyik legfontosabb legitimációját. Az egyház és a Szent Római Birodalom szavatolta a világ rendjét a világ végéig.

A reneszánsz felszabdalta a hagyományos keresztény időszemléletet, amikor újra felfedezte az antik kultúrát. Bár ez utóbbi sohasem tűnt el igazán az európai kultúrából, a reneszánsz idején olyannyira előtérbe került, hogy a humanista szerzők úgy érezték, hogy koruk, egy köztes kor – középkor – után talált vissza az antikvitáshoz, s lépett ezzel egyúttal egy új korszakba.

Az igazi változások azonban csak a reformáció kialakulása után, fokozatosan mentek végbe. Reinhart Koselleck szerint ennek, a 16-18. században lejátszódó folyamatnak következők voltak a legfontosabb összetevői: (1.) A reformáció idején a kortársak számára nyilvánvalónak tűnt, hogy az Antikrisztus megjelent, bár abban, természetesen, nem értettek egyet, ki volt az. A protestánsok számára a mindenkori pápa, a katolikusok számára pedig a reformátorok. De egy idő után világossá vált, hogy az akkor közelinek gondolt Végítélet elmaradt, ezért a jövőre vonatkozó leírásokban a világvége bizonytalan időre elhalasztódott. (2.) A jövőre vonatkozó, *nem hivatalos*, vagyis nem egyházi jóvendölésekben, a próféciákban (ld. Nostradamus) is egyre messzebbre tolódott a világvége. (3.) A Végítélet elmaradásával nemcsak az bizonyosodott be, hogy az nincs a katolikus egyház egyeduralmához kötve, hanem az is, hogy a Szent Római Birodalomnak eszkatológiai szempontból nincs kitüntetett szerepe, hisz nem tudta megakadályozni az egyházszakadást és nem tudta biztosítani a békét. A béke biztosítása, vagyis a földi rend fenntartása, ezért a kortársak szemében már nem egy birodalom *küldetése*, hanem az államok *feladata*. (4.) A kialakuló abszolutista államok visszaszorítják, üldözik a vallási eredetű próféciákat, és ezzel világossá teszik, hogy a vallási jóvendölések nem fordulnak konkrét politikai tettekbe. (5.) Ezen változások nyomán a 17. század második felétől megerősödik az a tudat, hogy az ember egy új korban él, és ennek nyomán a humanizmus idején kialakuló ókor – középkor – újkor felosztás elnyerte valódi értelmét (Koselleck, 2003. 26-30. o.).

A jövőre vonatkozó előrejelzések szerepét a politikai prognózis és a történelemfilozófia vette át. A politikai prognózis a jövőre vonatkozó spekuláció, amely számol a múlt következményeivel, a jelen állapotaival, és az emberi természet állandóságával, ezért újra felfedezi a már Hérodotosz által is vallott ciklikus időszemléletet. A kereszténység vagy a prognózisok időszemlélete alapvetően statikus volt. A történelemfilozófia viszont felfedezte a haladást mint a történelem hajtóerejét, és ezzel mozgásba hozta az időt.

Láthattuk, hogy a keresztény történelem és az azzal szakító modern történelem időfelfogása lényegileg különbözött: az előző statikus, az utóbbi alapvetően dinamikus. Miközben a modern történelem a felvilágosodás gyermekeként szemben áll a keresztény történetírással, vagy legalábbis azt a fejlődéshez vezető lépcsőfokként értelmezi, ahogy azt pl Karl Löwith is kimutatta, egy ponton meglepő hasonlóságot mutat azzal: a történelem eszkatológiai felfogásában. (Löwith, 1996)

Rudolf Bultmann ezt a jelenséget az eszkatológia szekularizációjának nevezi. Részletesen elemzi az eszkatológia előzményeit és azt, hogyan kapcsolódott össze a korai

kereszténység történelemfelfogása az üdvtörténettel, miután Krisztus gyors eljövetele nem történt meg. Érvelése szerint az eljövétel elmaradása miatt a korai keresztények eszkatologikus közösségből istentisztelő közösséggé váltak, s ezzel párhuzamosan a köztes idő képzetét felváltotta a történelem. A korakereszténység idejére tehető a világtörténelem fogalmának kialakulása. Ebben az időszakban jelenik meg az az elképzelés is, hogy a történelemnek értelme van. Nem az az újdonság, hogy a történeseknek céljuk van, hanem hogy ezek organikus egésszé állnak össze és elvezetnek Isten szándékának beteljesüléséhez. A történelem értelme tehát nem immanens, de megismerhető belőle az isteni szándék (Bultmann, 1994).

Az eszkatológia szekularizációja két formában megy végbe. Az egyik Bousset, Vico és Kant munkásságán keresztül vezet Hegel dialektikájáig, majd abból Marx dialektikus materializmusáig. „Hegel megtartja a világtörténet egységének keresztény eszméjét, elveti viszont a gondviselést, mint a filozófiai gondolkodáshoz nem illő gondolkodást. A történelemnek egységet adó isteni tervet az «abszolút szellem» (Geist) történeteként kell felfogni. Ez az abszolút szellem a történelemben a dialektika törvénye szerint valósítja meg önmagát, azaz tézis és antitézis ellentétén keresztül, melyek a szintézisben való egyesülés felé törekednek.” (Bultmann, 1994. 79-80. o.).

A szekularizáció másik válfaja a haladáshit. A haladásba vetett hit a felvilágosodás egyik legalapvetőbb gondolata: az emberiség története a béklyóitól megszabaduló tudás története, amely egyre halad az ember tökéletesedése felé (Bultmann, 1994). Amióta a felvilágosodás gondolkodói a haladást tették a történelem középpontjába, „azóta lehet a történelmet olyan fogalomnak tekinteni, melyet belső erők lendítenek mozgásba, ezért nem vezethető le többé kizárólag természeti meghatározottságokból, következésképp okságilag sem magyarázható meg kielégítően. ... az egykori isteni teleológia az emberi tervezés többértelműségébe fordul, amit jól mutat a haladásfogalom kettőssége: a haladás mindig kénytelen végesnek és végtelennek mutatkozni egyszerre, ha nem akar visszahanyatlani eredeti értelméhez, saját természeti gyökereihez. Ugyanilyen ambivalens a modern történelemfogalom is. Kényszerű kétértelműsége abból fakad, hogy – legalább esztétikai okokból – egészként kell elképzelnünk, ugyanakkor sohasem tekinthetjük valami lezárt egésznek, hiszen a jövő, mint ismeretes, mindig ismeretlen marad.” (Koselleck, 2003. 161-162. o.).

A 18. századra megváltozott a nyugati gondolkodás viszonya a történelemhez, ezért a történetírás is megváltozott. Első lépésben ez még nem eredményezte a modern történeti módszer kialakulását. A felvilágosodás történetírása „átvette a 17. század végi egyháztörténészeknek a történeti kutatásról kialakított elgondolását, és azt megalkotói ellen fordította, amikor tudatosan antiklerikális szellemben használta klerikális helyett... Bár felületesen keresték az okokat, legalább keresték őket, és így... kimondatlanul olyan folyamatnak tekintették a történelmet, amelyben az egyik esemény szükségszerűen elvezet a következőhöz.” (Collingwood, 1987. 133-134. o.).

A modern történettudomány kialakulása, noha a francia felvilágosodásból indult, a német területeken vett döntő fordulatot. Szervezetileg tekintve a berlini egyetem 1810-es megalapítását kell kiemelni. Humboldt, aki maga is a 19. századi történelemelmélet jelentős alakja, a történelmet az újonnan átalakuló bölcsészkar egyik legfontosabb tárgyává tette. A kialakuló egyetemi tanszékek teremtették meg a történészszakma utánpótlásának intézményes képzését, és a szakmai közösségek kialakulásának lehetőségét. A 19. században jön létre a történészi hivatás abban az értelemben, ahogy azt a professzionalizáció kapcsán már említettem. Létrejönnek a szakmai szervezetek, konferenciák, és fontos lépésként a szakma belső kommunikációját biztosító folyóiratok. Magyarországon a Magyar Történelmi Társulat 1867-es megalakulását kell megemlíteni, illetve a Századok című folyóirat elindulását ugyanebben az évben.

Szintén a 19. század elejére tehető az első modern történettudományi munkák megjelenése, amelyek közül Barthold Georg Niebuhr 1810-es években megjelent *Römische Geschichte* c. munkáját kell megemlíteni. „Az eddig elkülönült újításokat Niebuhr fogta össze egységes módszerre, és már a XIX. század első éveiben megfogalmazta a »történeti módszer« alapelveit: első a tények megállapítása a források tudományos kritikájának segítségével, ezután következik ezek csoportosítása, és csak ez utóbbiak vizsgálata alapján vonhatunk le következtetéseket.” (Noiriel, 2001. 72. o.).

1824-ben jelent meg Leopold von Ranke *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514* című munkája, aminek előszavában írta hamar híressé vált gondolatait a történetírás feladatáról: „A történész feladata azelőtt a múlt megítélése volt, az, hogy a jövőt szem előtt tartva tanítsa kortársait: a mi kísérletünk nem tűz maga elé ilyen magasztos célt; csak azt szeretné megmutatni, hogy is történtek a dolgok valójában.” (idézi: Noiriel, 2001. 74. o.). A *wie es eigentlich gewesen ist* elve kísérlet volt az empirikus történeti módszer megalapozására, és a történelem megszabadítására a spekulatív történelemfilozófiától.

A humán tudományokban a jelenségek olyan vizsgálata, mint amelyet a természettudományok végeznek, többnyire nem lehetséges. Ugyanakkor az igazolhatóság, mint a tudományos módszer fő kritériuma, ezekben a tudományágakban is az igazodás kényszerét szülte. A 18-19. században kialakuló történettudományt tehát, elsősorban a szakmai önszabályozás kialakulása különbözteti meg a premodern történetírástól. Az a törekvés, hogy a történeti módszer fentebb vázolt alkalmazásával minél teljesebben mutassák be, mi is történt valójában.

A múlt valóságának minél teljesebb bemutatására való törekvés közben kialakultak azok az eszközök, amelyek a történeti értelmezések hitelességét voltak hivatva biztosítani. Ezek közül az egyik legfontosabb a forráskritika, amely azóta is a mindennapi történészi munka egyik alapvető eszköze. A forráskritika a forrás külső és/vagy belső jellemzői alapján mond ítéletet arról, hogy az adott forrás, alkalmas-e a múltból való „beszédre”, hitelesen reprezentálja-e a történelmet.

A forráskritika mögött a történelemtudomány két alapvető elgondolása húzódik meg. Egyrészt az, hogy a történelem létezik. Ez az első pillanatra egyértelmű állítás sokáig megkérdőjelezhetetlen volt a történelemtudományról való gondolkodásban, és, mint látni fogjuk, a posztmodern történelemfelfogás egyik leghatározottabb állítása éppen ennek az objektíven létező történelemnek az elvetése. A történelem közvetlenül nem figyelhető meg, de számos olyan nyom van, amit maga után hagyott. Ezek a források, amelyek az adott történelmi eseménytől, jelenségtől – ténytől – bizonyos hitelességi távolságra helyezkednek el. Ennek a távolságnak a megítélése, „megmérése” a forráskritika feladata, vagyis annak megállapítása, hogy a forrás az akkori valóságról mennyire egészes képet ad. Ennek a feladatnak az egyszerre elméleti és gyakorlati következménye a források közötti szelektálás, bizonyos forrástípusoknak az előnybe részesítése másokkal szemben, míg egyeseknek a teljes elvetése. Ebből a szempontból azok a források a legérdekesebbek, amelyek – bár ez, természetesen, nem korabeli terminológia – minél kevesebb kognitív művelet során jöttek létre.

A második fontos gondolat, hogy a történelem nem csupán létező, de meg is ismerhető. Ez a gondolat is fokozatosan alakult ki. A korai keresztény felfogás szerint minden egyes történés Isten akaratának közvetlen megnyilvánulása. A kora újkortól a közvetlen isteni beavatkozásról alkotott elképzelést felváltotta a történelem immanens céljának gondolata, vagyis az, hogy Isten a történelemben „beleteremtette” annak célját is. És, mivel Isten szándékai kifürkészhetetlenek, szólt a történeti magyarázat, az emberek nem tudják megismerni a történelem igazi értelmét. E mellett, azonban, erőteljesen jelen volt az az elgondolás is, hogy a történelmi események alapos tanulmányozásával megismerhetőek Isten szándékai.

Isten helyét a felvilágosodás során a Haladás és a Ráció vette át. Voltaire, például, úgy érvelt, hogy Isten jelenvalóságát a történelemben nem lehet igazolni olyan esemény tükrében, mint az 1755-ös liszaboni földrengés, amely mélyen megrázta a korabeli Európát, s amelyet maga Voltaire is több művében, például a *Candide*-ban is megörökített. Isten azonban nem tűnt el azonnal a történelemből. Ernst Breisach rámutat, hogy Ranke, aki a német történészekről némileg szokatlan módon élete végén egy világtörténet megalkotására törekedett, a történelem hajtóerejének szintén Istent tekintette (*Breisach, 2004*). Ez a gondolat azonban a világi történetírásból hamarosan eltűnt, de az a gondolat, hogy a történelem bizonyos törvényszerűségeknek engedelmessé válik, tartósan bizonyult, habár a törvényekről meglehetősen sokszínű magyarázatok keletkeztek, elég csak a dialektikus materializmusra, vagy éppen a braudel-i hosszú idő fogalmára utalni. A törvényszerűségek megismerése pedig lehetőséget adott a jövőre vonatkozó *tudományos jóslások* készítésére.

Még egy kérdéskört kell érinteni a modern történettudomány kialakulása kapcsán: a történelem és a nemzeti kérdés kapcsolatát. Németországban a gyakorló történészek elutasították a francia felvilágosodás történelemszemléletének egyetemes jellegét – amely nem volt idegen pl. Hegeltől sem – és helyette az egyedi, nemzeti sajátosságok feltárására törekedtek. Ezt erősítette a francia forradalom radikalizálódása, majd a német területek francia megszállása. A német történetírók módszertanilag megerősödve, a filozófiát legyőzve kerültek ki a modern történetírás megteremtésének időszakából. Így megerősödött szerepükben a közélet fontos szereplőivé váltak, akiknek kiemelkedő szerep jutott a német egység eszméjének terjesztésében (*Breisach, 2004*). A német történetírók többsége támogatta Bismarck politikáját, és a német egység létrehozásának és az új német birodalom megszervezésének folyamatában fontos, „ideológiai” szerepet játszottak. De ez utóbbi nem kizárólagosan német jelenség, hasonló folyamatok megfigyelhetők pl. Franciaországban is.

A történészek a nemzeti haladás, a nemzeti eszme teoretikusaivá váltak, a történetírás pedig kisajátította a múlt egyetlen helyes értelmezésének jogát. Gyáni Gábor egy tanulmányában bemutatja, hogyan vált a kialakuló magyar történetírás kiemelten vállalt feladatává a nemzeti emlékezet megteremtése. A Magyar Történelmi Társulat és a Századok körül csoportosuló professzionális történészek elvetették a népi történelemértelmezés jogosságát, és a szervezett történelmi emlékezet megalkotása és terjesztése mellett szálltak síkra. 1848/49 példáján bemutatja, hogy ennek az emlékezetnek a megkonstruálásában olykor az események által érintett szerzők is rész vettek. A terjesztés eszközei nem csupán a könyvek, hanem a megfelelő színdarabok, köztéri alkotások, és nemzeti jellegű múzeumok lettek (*Gyáni, 2000. 95-127. o.*).

A fentiek nem azt jelentik, hogy nem voltak viták a modern történettudományban, de ezek a viták nem az alapvető ismeretelméleti kérdéseket érintették. Ezekben a vitákban a történetfilozófia sajátos szerepet töltött be: volt, akik a tudomány megújításának lehetőségét látták benne, mások számára viszont a tudományt leigázni akaró veszélynek tűnt, ezért a viták az elméletről és a módszerről szóltak. A már említett igazodási kényszer erősítette meg a pozitívista felfogást a történettudományokban, amely szerint a történettudomány működésének alapelvei a természettudományokéval rokonok, ezért az adatok összegyűjtésére és elemzésére helyezte a hangsúlyt. Az ezzel való szembefordulás készítette pl. Wilhelm Diltheyt arra, hogy megkülönböztesse a természettudományokat és a szellemtudományokat. A történettudomány számos változáson ment keresztül a 19. század elejétől a 20. század végéig. Új típusú források, módszerek kerültek be a kutatások fő áramába, és a hagyományos állam- és köztörténeti szempontú vizsgálatok olyan újabb területekkel egészültek ki, mint pl. a gazdaság- és társadalomtörténet. Ezeknek a változásoknak a részletes számbavétele meghaladná a dolgozat kereteit.

A történettudomány vitái, sőt a paradigmaváltásai is, azonban, a körül a kérdés körül forogtak, hogy hogyan lehetséges ezt a „legjobb értelmezést” megteremteni. A források

hitelessége, a kronológia, a metodológiai fogások körüli polémiák tulajdonképpen a történelem modellezése, leírása körüli viták. Abban, egészen az utóbbi évtizedekig, a történészek egyetértettek, hogy a múlt létező valóság, és a történettudomány képes egy olyan leírást készíteni a múltról, amely megközelíti ezt a valóságot. Tisztában voltak azzal, hogy a történetírás végső soron értelmezés, de az értelmezés szerepét abban látták, hogy az minél jobban közelítse meg a történeti valóságot.

2.4.2. A posztmodern történettudomány

A történettudomány igazi átalakulása akkor kezdődött el, amikor a korábban többnyire érintetlenül hagyott ismeretelméleti alapok kérdőjeleződtek meg. Ezeknek a változásoknak az előzményei már korábban is megtalálhatóak, de igazán az 1970-es évektől erősödtek fel.

Az első viták a történészi gyakorlat körül bontakoztak ki. A hagyományos történetírás képviselői, pl. March Bloch számára a történelem tudományos voltáról és filozófiai alapjairól szóló viták fölöslegesnek látszottak, ezért a történészi módszer minél alaposabb kidolgozására törekedtek. A korabeli történészek egy csoportja azonban, szembe fordult ezzel az elgondolással, és azt állította, hogy a történészek, ha nincsenek filozófiai kapcsolódásaik, homályban vannak tudományuk igazi természetét illetően. Egyes történészek odáig mentek, hogy megkérdőjelezték a történelem tudomány voltát és a sajátos történeti módszer létezését. Az újfajta reflexióban szívesen nyúltak Michel Foucault ismeretelméleti és módszertani elgondolásaihoz. A '70-es évektől számos olyan irányzat lépett fel, amely a történettudomány megújítását, újragondolását tűzte zászlajára. A nyelvi fordulat, a kritikai fordulat, az új társadalomtörténet, vagy épp a megújult feminista történetírás számos ponton megtermékenyítőnek bizonyult. (Noiriel, 2001).

Gyáni Gábor a jelenlegi történetírásban jelenlévő vitás pontok közül öt alapvető fontosságút emel ki. „Az első a történeti megismerés természetét, a második a történetírás mint nemzeti tudomány státusát, a harmadik az internacionális történetírás perspektíváját érinti; a negyedik probléma az inter- és multidiszciplinaritás, az utolsó, vagyis az ötödik pedig azt illeti, hogy miként alakul át napjainkban a történész s vele együtt a történetírói szakértelem helye és szerepe a társadalomban, s mi a viszony a kollektív emlékezet, public history és a szaktudomány között.” (Gyáni, 2006. 3. o.).

A témánk szempontjából az első érdemel kiemelt figyelmet, mert ez érinti a modern történetírásnak az előző fejezetben ismertetett jellegzetességeit. A történeti megismerés modern felfogását egyfajta kumulatív szemlélet jellemezte. Azt gondolta, hogy az egyre több hozzáférhető forrás miatt, valamint a történészek módszertani képzettségének növekedése és munkakörülményeik jobbá válása okán a történeti tudás felhalmozódik, és egyre jobbá válik. Az utóbbi néhány évtizedben azonban ez a felfogás több pontos is megkérdőjeleződött. A változásokat össze lehet kötni történetírás posztmodern fordulatával.

A posztmodern történettudomány nem egy egységes történetírói iskola, sokkal inkább a modern történetírás iránti általános szkepszis. Gyáni Gábor három pontban határozza meg a különbséget. A posztmodern vitatja a történelem folytonosságát, a történeti tények objektív létezését és hangsúlyozza a konstrukció szerepét a történeti megismerésben (Gyáni, 2003). Ez utóbbi két terület érzékenyen érinti a modern történetírás központi ismeretelméleti alapvetéseit. A modern történetírás számára a forráskritika által megtisztított szövegek a valóságot reprezentáló tények, amelyek egyrészt „magukért beszélnek”, másrészt megfeleltethetők a reprezentált eseménynek. A posztmodern történetírás a korábbi, a tény és az értelmezés szerepét érintő kételyeket felerősítve elveti a történeti tények létezését, és, tulajdonképpen, konstruktivista álláspontra helyezkedve értelmezi újra a történetíró és a források kapcsolatát.

Tehát, amikor a történész a forrásokat tanulmányozza, nem magát a folyamatot, az eseményt, vagy a tényt vizsgálja, hanem az arról fennmaradt „kijelentéseket”, amelyek soha

nem adhatják a vizsgált jelenség vagy esemény egészes észlelését. Ezért, a posztmodern történetírás-értelmezésében nem az értelmezés, hanem a rekonstrukció játszik központi szerepet: „a történeti tény olyan, a források adatain alapuló konstrukció, amely a valóság leírása során, e valóság leírásának keretében keletkezik. Semmi sem szól tehát amellett, hogy fel kellene tételeznünk elemi és abszolút létezését; nem, mivel a történeti tényt végső soron az elmélet és a kontextus szüli, ezért is tekinthetjük a tényt viszonylagosnak (hiszen mindig csak valamely kulturális univerzum függvényében konstatálható), és értelemszerűen nem több puszta absztrakciónál.” (Gyáni, 2003. 23. o.).

Ez a gondolat természetesen jár a történelemnek, mint objektíven létező jelenségnek az elvetésével, valamint annak a gondolatnak az elutasításával, hogy a „történelem menete” valamilyen célnak alárendelten működne, vagy belső szabályszerűségeknek engedelmeskedne. Éppen ezért a posztmodern elveti a „nagy elbeszéléseket”, és az azokat szervező történetfilozófiákat is. A posztmodern a történetírásra mint történetalkotásra tekint. A történész a forrásokat tanulmányozva az azokban található adatokat egész történetté alkotja. Az újabb értelmezés szerint, tehát, nem rekonstruálja, hanem konstruálja a történelmet.

A fordulat egyik jeles képviselője, Paul Veyne elveti a magában álló tény fogalmát, és helyette a cselekményt helyezi a történeti tanulmányozás középpontjába. „A tények nem elszigetelten léteznek; abban az értelemben nem, hogy a történet szövege – ezt nevezzük cselekménynek – anyagi okok, célok és véletlenek nagyon emberi és nagyon kevésbé «tudományos» vegyülete; egy életszelet, amit a történész a tetszése szerint metsz ki és amiben a tényeknek megvannak a maguk objektív kapcsolódásai és van relatív jelentőségük is.” (Veyne, 2000. 66. o.). A történész feladatát pedig így határozza meg: „A tényeknek van tehát természetes szerveződésük, amit már a tárgyválasztáskor készen és megváltoztathatatlanul talál a történész: a történeti munka erőfeszítése éppen abban áll, hogy *újra megtalálja ezt a szerveződést*”. (Veyne, 2000. 65. o. kiemelés az eredetiben – N. A.).

Ezzel a meghatározással Veyne azok közé tartozik, akik közvetlen kapcsolatot tételeznek fel a történelem és annak reprezentációja között; és mondanivalójából az is következik, hogy a történelem elbeszélésének struktúrája nem tetszőleges, azt a cselekmények struktúrája határozza meg. A reprezentáció radikálisabb hívei viszont a történetírói munkát a retorikához (Paul Ricoeur) vagy a irodalomhoz (Hayden White) hasonlítják.

Paul Ricoeur mellett érvel, hogy a történetírás egyes szakaszai megfeleltethetőek a retorika klasszikus, a szövegalkotás folyamatát leíró szakaszai közül az első hárommal. Szerinte a tényfeltárás az inventio szakaszával hozható párhuzamba, a történeti magyarázat a dispositoval, a történetírás pedig az elocutioval (Ricoeur, 2001).

White a történeti narratívát nyelvi fikcióként határozza meg, amely közel áll az irodalmi alkotáshoz. Számára a megírt történelem a történetmesélés eredménye, ahol a szerző az irodalomban megszokott technikákkal dolgozik. A tények tengeréből kiválasztja a kezdő- és végpontot, kiválasztja a tényeket, és azokat cselekményesíti. És közben mindazokat a nyelvi eszközöket is használja, amit az irodalom, nézőpontot vesz fel, láttat, jelentéssel ruház fel és megértetni törekszik mondanivalóját.

White szerint, amikor a történész egy eseménysort tragikusnak láttat, akkor nem a történelem inherens értelmét bontja ki, hanem valamilyen módon cselekményesíti. A történetírás relativizmusát hangsúlyozva így ír: „csak akkor építhetünk fel egy érthető történetet a múltból, ha elhatározzuk, hogy az ábrázolásunkba foglalható ténycsoportok közül egyikről-másikról lemondunk. Tehát a történelmi szerkezetekről készített *magyarázatainkat* sokkal inkább az határozza meg, hogy mit hagyunk ki a reprezentációinkból, és nem az, hogy mit veszünk be. A történész ugyanis azzal a kegyetlen képességével mutatja meg, hogy milyen belátó és intelligens, hogy bizonyos tényeket figyelmen kívül hagy, hogy azután másokat egy érthető történet elemivé tegyen.” (White, 1997. 86. o. kiemelés az eredetiben – N. A..)

A történetírás hitelességét a posztmodern elgondolás szerint nem az egykori valóságtól való távolsága mutatja, hisz az, a fentiekből következtethetően, nem értelmezhető fogalom. A megírt történetek hitelességét a narratív igazság biztosítja, mely azt tükrözi, hogy a múltban megtörtént eseményeket a történetíró milyen koherensen rendezi el.

A narrativitás hangsúlyozásával nem a történetírói hitelességet, vagy tisztességet kérdőjelezi meg a posztmodern, hanem az objektivitást. Nem a végletes elfogultságot legitimálja, hanem azt hangsúlyozza, hogy a történész a történet megalkotásánál szükségszerűen valamely nézőpontba helyezkedik, és ebből a szempontból próbálja elemezni a forrásait, amelyek szintén természetesen egy vagy több, de nem az összes lehetséges nézőpontot tükrözik.

A jelen szükségképpen befolyásolja a múlt elbeszélését, hisz a jelenen keresztül ismerjük a „történet végét”. Tehát a történetalkotásban hajlamosak vagyunk a végeredmény ismeretében összekötni e történeteket, és a később megmutatkozó fontosság szerint kiválogatni a tényeket. A történész egyszerre van kedvezőbb és kedvezőtlenebb helyzetben, mint a kortársak. A források segítségével több információja van, mint az események szereplőinek, de sohasem rendelkezhet annyi információval, mint az események bármely szereplője. Másfelől a történész nézőpontja a történeti kutatás minden fázisát befolyásolja: a kérdésfelvetést, a források kiválasztását, azok értelmezést.

A posztmodernnek ezek az elgondolásai egybecsengenek Gadamer hermeneutikai elgondolásaival, noha azoknak az irodalomtudományokban jutott nagyobb szerep. Gadamer elgondolása szerint aktuális helyzetünk mindig meghatározza azt a horizontot, amelyen képesek vagyunk széttekinteni. Hangsúlyozza a múltban lévő horizontok és a jelen horizontja közötti kapcsolatot, amelyet a hagyomány tesz kézzelfoghatóvá.

A posztmodern historiográfiai vizsgálatoknak jó példái azok a kutatások, amelyek egy történetírói munkát a szöveg jellemzői felől közelítenek meg. Magyarországon az ilyen jellegű munkák még nem elterjedtek, de érdekesség, hogy Hanák Péter *Kert és Műhely* c tanulmányáról két ilyen elemzés is született Barabás Katalin és Gyáni Gábor tollából. Barabás következtetésében ezt írja a tanulmányban használt nyelvi eszközökről: „a nyelvnek semmiféle, még tudományos feladatokat betöltő használata sem képes kiirtani az alakzatokat és az általuk konstituálódó megadhatatlan jelentéseket, különösen nem a metaforákat, a «legláttatatosabb» trópuszt. Minden alkalommal, amikor a nyelvet önnön kommunikációs céljaink szolgálatára akarjuk rábírní, vagyis mindig, amidőn használjuk, rákényszerülünk egy kompromisszumra, melynek eredményeként el kell tűrnünk, hogy a nyelv, alakzatai által, megvonja tőlünk a mondandónk fölötti ellenőrzés lehetőségét, kissé mindig »túlkódolva« a szándékolt jelentést, cserébe a használatért.” (Barabás, 2002. 165. o.).

Természetesen, a posztmodern történetírás nem azt állítja, hogy a történész bármilyen történetet alkothat az adatokból. Egy értelmezés csak akkor számíthat hitelesnek, ha tekintettel van a források és a korabeli események koherenciájára, kronológiájára. Számos korlát van az értelmezések végtelensége előtt, ilyenek pl. az elfogadott szakmai kánonok, vagy, akár még nagyobb erővel, az adott szakma – jelen estben a történetírói – szövegalkotási szokásai és szabályai. A történetírásban, és ugyanúgy a neveléstörténet-írásban is, meglehetősen egyértelmű (és többnyire kimondatlan) szabályok szabják meg, hogy mi tekinthető tudományos teljesítménynek. És ebben a vizsgálati módszerek megfelelő használata mellett, a tudományos „beszédmód” is megjelenik.

A posztmodern felerősítette a nyugati gondolkodás ismeretelméleti kételyeit, és a megismerhetőség és a ráció mindenhatóságába vetett hitét megrengette. Ugyanakkor, miközben a humán tudományok látásmódját radikálisan átalakította, heves ellenállásba is ütközött, amely részben a meg nem értésből fakad. Van olyan nézet, amely szerint a

posztmodern lényegében a pluralizmussal egyenlő. Kétségkívül, a posztmodern plurálisabb, mert nem ismeri el az egyetlen, objektívan létező igazság létét. Radikális változatait állítólagos relativizmusuk és szélsőséges konstruktivizmusuk miatt támadják. A történészek körében sem talált osztatlan egyetértésre, mert azokat a kételyeket, amelyeket a modern történeti gondolkodás a történeti megismerés gyengeségeiként szemlélt, a posztmodern történetírás természetes velejárójának tekinti.

Gerard Noiriel a történeti gondolkodást bemutató könyvében (*Noiriel, 2001*) azt is szemlélteti, hogy a történészek hogyan bonyolódtak végső soron megoldhatatlan ismeretelméleti vitatkozásokba, olyan kérdésekben tekintvén magukat kompetensnek, amelyek megoldása a filozófusok számára is több ezer éven át megoldatlanok maradtak.

A posztmodern saját meghatározása szerint sem a végső állapot, hanem a tudás jelenlegi állapota, ezért érdemes rá úgy tekinteni, mint a neveléstörténet gazdagításának lehetőségére. A neveléstörténeti historiográfia számára az a legjelentősebb lehetőség, hogy a posztmodern a neveléstörténeti tudás konstruálásának folyamatára irányítja a figyelmet.

2.5. A magyar neveléstörténet-írás kialakulása

A modern neveléstörténet-írás kialakulásához a modern pedagógia és a modern iskolarendszerek szolgáltatták a kereteket. A pedagógusszakma professzionalizációja kapcsán kialakuló és megszilárduló pedagógusképzés kijelölte a pedagógusok különböző csoportjai számára szükséges és kívánatos tudáselemeket. A szigorúan értelmezett tárgyi tudáson kívül a pedagógusképzés viselkedési mintákat, értékeket, eszményeket is közvetített. A pedagógusképzés egyik fontos tantárgya a neveléstörténet lett.

Ebben a fejezetben a magyar neveléstörténet-írás kialakulásának nemzetközi hátterét, a német neveléstörténet-írás kialakulását, valamint a fejlődéshez szükséges intézményi kereteket mutatom be röviden.

2.5.1. A magyar neveléstörténet-írás fejlődésének intézményi keretei

Az 1867-es kiegyezéssel az ország visszanyerte függetlensége jó részét. Az újonnan alakuló felelős magyar kormányban Eötvös József lett a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetője. Eötvös, aki húsz évvel korábban már betöltötte ezt a posztot, ambiciózus elképzelésekkel vágott neki a közoktatás rendszerének modernizálásához. Intézkedései közül a népoktatás átalakítása valósult meg.

Az 1868. évi népoktatási törvény a 6-12 éves gyermekek számára kötelezővé tette a mindennapi iskolalátogatást. Az egyházak iskolaállítási monopóliumát megszüntetendő, a törvény meghatározott feltételek teljesülése esetén magánszemélyek, szervezetek, települések számára is lehetővé tette az iskolaállítást. Intézkedett a népiskolai intézetekről – elemi és ismétlő népiskola, felsőbb népiskola és polgári iskola –, valamint a tanítóképzésről. A népoktatás átalakítása mintegy nyolcvan évre meghatározta az alapfokú iskoláztatás jellemző vonásait (*Kelemen, 2002*).

A törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítás mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, megemelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítás és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítás szervezeteitől is, a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. Érdekesség ugyanakkor, hogy ez a bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1918-ra 40-re növekedett (*Kékes Szabó, 2003*).

A 19. század második felében formálódóban volt tehát az a szakmai közösség, amelyet népiskolai tanítók csoportjának nevezhetünk. Ennek a csoportnak a közösségtudatát nem kis

részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek.

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az Entwurf 1849-es bevezetése után öltött szervezett formát. A szabadságharc után az osztrák tanügyi kormányzat Magyarországra is kiterjesztette az osztrák gimnáziumok és reáliskolák szabályzatát. Ennek egyik pontja így fogalmaz: „Általános műveltséget – melynek kialakítása a gimnázium célja – csak olyan tanárok közvetíthetnek, akik maguk is rendelkeznek azzal.” (Ladányi 2008. 11. o.).

Az Entwurf, bár oktrojált szabályzat volt, jelentősen előmozdította a magyar középfokú oktatás és a tanárképzés fejlődését. A tanári képesítés kötelezővé tétele a szakmai professzionalizáció német területeken már kialakult modelljét honosította meg Magyarországon is. A szabályzat követelményei nyomán került sor az egyetemi reformra, ami a pesti egyetem bölcsészkarának egyenjogúsítását és funkcióváltását eredményezte. A bölcsészeti fakultás új feladata a tudósképzés és a tanárképzés lett.

A képzés rendezésén túl sor került a képesítés módjának szabályozására is. „1849-ben ideiglenesen, 1856-ban törvényi szinten is szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: klasszika-filológia; történelem és földrajz; matematika-természettudomány ... A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga és próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend – az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva – egyre inkább átvéve a porosz tanárképzés rendszerét – egészen 1894-ig érvényben maradt.” (Németh, 2003. 62. o.).

Lényegében az Entwurf által bevezetett szabályozást vitte tovább az 1883-as középiskolai törvény is. Ez egyetemi tárgyak látogatását, egy évnyi gyakorlótanítást, és tanári képesítő vizsga letételét írta elő. A törvény előírásai között nem kapott szerepet a középiskolai tananyag gyakorlati feldolgozása.

Az egyetemi képzésnek ezt a hiányosságát felismerve már 1870-ben középiskolai tanárképezde állítatott fel a budapesti tudományegyetem bölcsészettudományi kara mellett, amely 1873-ban, a reáliskolai tanárképezdével összevonva nyerte el végleges formáját. 1873-tól három szakosztállyal működött: (1) nyelvészet-történelmi, (2) mennyiségtan-természettudományi és (3) nevelési-oktatástan. A budapesti tanárképezde szabályzata szolgáltatta a mintát a kolozsvári egyetem mellett megszervezett tanárképezde felállításának során.

A tanárképzés módjában fontos változást jelentett a hosszas előkészítés (Pukánszky, 1989) után elfogadott 1924. évi. 27. tv. a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről. A tanárképzés hiányosságait felismerve a 19. század végétől egyre több reformterv született, de komolyabb átalakításra csak az I. világháború után került sor. A kormányzat Fináczy Ernőt, a budapesti egyetem professzorát bízta meg a törvénytervezet kidolgozásával. A tervezet két lényeges ponton különbözött a pesti tanárképző intézet már meglévő szabályozásától. Kötelezővé kívánta tenni a tanárképezde látogatását, és pontosan szabályozta és előírta a középiskolákban eltöltendő egy éves gyakorlótanítást. Az elfogadott törvény végül kisebb módosításokkal a Fináczy-féle tervezeten nyugodott.

A pedagógusképzés intézményrendszere alkalmazkodott a korabeli duális iskolarendszer realitásaihoz. „A felsőbb szintű műveltség megszerzésére alkalmas rétegek számára a magasan képzett filológiai és rendszerezett elméleti tudással rendelkező egyetemen képzett tanárok képzésére van szükség. Az elmaradott »nép« egyszerű gyermekeinek felemeléséhez alacsonyabb szintű elemi szintű tudás is elegendő... Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai

szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik. Ez az Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással... megvalósuló... átalakulási folyamat teremti meg a modern duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, továbbá a pedagógiai tudás új tartalmait, illetve a pedagógia tudományát is... Ennek a folyamatnak az egyik elemét alkotja az új szakma, illetve intézményrendszere igényei által megkonstruált új szaktudása – a pedagógiai mesterségtudás, amelynek egyik fontos részét képezi... [a] neveléstörténet is.”

Magyarország 1944-45-ös felszabadítása egy új korszak kezdetét jelentette az ország történetében. Az átmeneti demokrácia kormányának egyik első feladata volt az oktatásügy rendszerének átalakítása. 1945-ben meglehetősen sietséggel, és kellő előkészületek nélkül létrehozták az általános iskolát, amelynek működéséhez sok helyen nem voltak meg a szükséges feltételek. Egyúttal megszűnt a polgári iskola, és a gimnázium időtartama a korábbi 8 évfolyamról 4 évfolyamra csökkent. Az iskolarendszer ilyen átalakítása nem volt előzmények nélküli, ezek a gondolatok már a háború előtt felmerültek, ugyanakkor megvalósításuk elsősorban a kommunista párt nyomására ment végbe. „Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében nem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről.” (Kelemen, 2007. 6. o.).

Ezeknek az intézkedéseknek kétségkívül voltak pozitív hatásai is, pl. olyan rétegek - „a dolgozó munkásparaszt ifjúság” - előtt nyíltak meg a műveltség és az iskolák kapui, akik korábban jórészt kívül rekedtek ezeken a lehetőségeken. A „korábbi uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megtörése” egy új értelmiség számára nyitotta meg a lehetőségeket. Az intézkedések hosszabb távú hatásaként emelkedett az iskolába járás aránya és csökkent az analfabetizmus. Az általános iskola létrehozása beteljesített számos, a magyar iskolarendszer modernizációjával kapcsolatos várankozást.

A közoktatás- és a nevelésügy a proletárdiktatúra alatt a fokozódó osztályharc terepévé vált. Ez az osztályarc pedig megkívánta a fegyelmezett és öntudatos szocialista nevelők csatasorba állítását is. Ezért a neveléstörténet tantárgy és tankönyvei átalakítására is szükség volt. Azt, hogy a neveléstörténet tantárgyat megfelelő szellemben tanítsák, szoros központi ellenőrzéssel érték el.

Az iskolarendszer átalakulását követte a pedagógusképzés átalakulása is. Az általános iskolák felső tagozatának szaktanár-igényének kielégítésére hozták létre a polgári iskola tanárképzőt felváltó pedagógiai főiskolákat. Az egyetemi tanárképzés struktúrájában pedig a tanárképző intézetek megszüntetése jelentette a változást.

A dolgozatban vizsgált szerzők közül négy (Lubrich, Fináczy, Prohászka és Tettamanti) dolgozott az egyetemi tanárképzésben. Őket egyetemi szerzőknek, az általuk alkotott tankönyveket az egyetemi kánon részének tekintettem. Egyetlen szerző, Vaszkó Mihály írta tankönyvét a pedagógiai főiskolák számára. Őt a tanítóképzők számára írt tankönyvek íróival együtt a tanítóképzők kánon szerzői közé soroltam. Az 5.3.3 és az 5.3.4. fejezetben azt vizsgáltam, hogy a tankönyvekbe foglalt tartalmak alapján helytálló-e a szerzőknek ez a besorolása, és valóban létezik-e jól elkülöníthető tanítóképzők és egyetemi kánon.

2.5.2. A magyar neveléstudomány a 19-20. században

A magyar neveléstudomány és a pedagógiai gondolkodás fejlődése igazodott a a duális pedagógusképzés fent vázolt modelljéhez. „A 19. század második felében megjelenő két

tipikus pedagógus szakmai csoport (az alsóbb úgynevezett népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) professziója során két szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, pedagógusi szaktudás jön létre.” (Németh, 2008c. 86. o.).

Az egyetemi neveléstudomány kialakulása a már bemutatott kezdeteket követően, Lubrich Ágostnak a pesti egyetemre történő kinevezését követően vett jelentősebb lendületet. Lubrich, talán képzős múltja miatt is, erősen kötődött a magyar pedagógia katolikus hagyományihoz, és élesen szemben állt a korszakban korszerűnek számító herbartianus pedagógiával, és annak legjelentősebb magyar képviselőjével, Kármán Mórral. (A szembenállásról ld. a 8.3.2. fejezetet.)

A herbartianus pedagógia kezdetben tehát nem az egyetemi katedrához, hanem a tanárképezdéhez kapcsolódott. Kármán, akinek hatása a középiskolák és a középiskolai tanárképzés minden területén megmutatkozott, nem csupán átvette, hanem a sajátos magyar viszonyokhoz alkalmazva újra is konstruálta a herbartianus pedagógiát.

A pesti egyetemi neveléstudománytól markánsan különbözött a kolozsvári egyetem pedagógiaprofesszorai által művelt pedagógia. Felméri Lajos pedagógiájára az angol és a francia neveléstudomány eredményeinek adaptálása volt jellemző. Az őt követő Schneller István munkáira a klasszikus német filozófia gyakorolta a legnagyobb hatást. Műveiben a személyiség fejlődésének és fejlesztésének elméletét írta le. Míg Felméri pedagógiája szociálisként, Schnelleré pedig individuálisként írható le, addig az őket követő Imre Sándor rendszere ezeket a szempontokat ötvözte.

Németh András és Pukánszky Béla így ír a két egyetemi „paradigma” különbségeiről: Ha a „két prominens »pedagógiai iskola« sajátosságait vesszük szemügyre, akkor sajátos belső differenciálódásnak lehetünk tanúi. Az iskolákon belül irányzatok váltották egymást, melyek – az eltérő sajátos vonások mellett – mindig rendelkeztek egyfajta »belső mag«-gal, kohéziós erővel. Ennek alapján nevezzük ezeket az iskolákat neveléstudományi paradigmának – a szó kuhni értelmében. A budapesti iskola paradigmáján belül jól megfér egymással a ... herbartianizmus (Kármán, Finácsy), értékelméleti idealizmus (Finácsy) és kultúrpedagógia (Prohászka). E paradigma belső tendenciáinak szintézisét Weszely Ödön kísérlete meg – miközben a reformpedagógia és az új pszichológiai irányzatok kihívására válaszolva ezek bizonyos elemeit is beleötvözte pedagógiai rendszerébe. A kolozsvári-szegedi iskola paradigmája egyaránt tartalmazta az angolszász irányultságú pragmatikus induktív pedagógiát (Felméri), a személyiségpedagógia német filozófiai alapokon nyugvó magyar irányzatát (Schneller) és – az előző tendenciákat sem figyelmen kívül hagyó – nemzetnevelés elméletét (Imre). Szintézisként Imre Sándor »Neveléstan« c. könyvében teremtett olyan átfogó rendszert, mely a tanszéki elődök koncepciójának elemeit is integrálja. A kolozsvári-szegedi paradigmát mindemellett erőteljes Herbart-ellenesség fémjelezte, mely többször manifesztálódott szakirodalmi polémiaokban (pl. Schneller-Waldapfel, Tettamanti-Prohászka).” (Németh és Pukánszky, 2007. 314. o.).

Az egyetemi neveléstudomány története jól feldolgozott. A neveléstudomány-történeti kutatások helyzetét Németh István és Sanda István Dániel (2009) tekinti át. A tanítóképzős pedagógiai gondolkodás történetére nézve azonban kevesebb adatunk van. Az egyes képzőkről, az egyes pedagógusokról (pl. Kelemen Elemér írásai Kiss Áronról vagy Gyertyánffy Istvánról), vagy magáról a századfordulós tanítóságról (Nagy, 2001) születtek tanulmányok, a bővebb áttekintésre kevesen vállalkoztak. Németh András a néptanítói tudás konstruálódásának folyamatait tekintette át a Körössy Henrik-féle az Elemei Népoktatás Enciklopédiája alapján (Németh, 2008c). Ebben kimutatja, hogy a 19. században még továbbélő, romantikus gyermekszemléletből táplálkozó, a gyakorlati tapasztalatok rendszerezésén alapuló néptanítói pedagógiai gondolkodás a 20. század fordulójára már egyre professzionálisabbá vált. A néptanítói szakma tájékozódási pontjai között megjelentek a

modern társadalom eszményei, és a reformpedagógiai gondolkodás egyes elemei, s ennek okán továbbra is szembe lehet állítani az egyetemi és a tanítóképzős pedagógiai gondolkodást.

„Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstani könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionalista, pozitivista világkép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával.”. (Németh, 2008c. 101. o.)

A 19. századi tanítói kézikönyvek gyermekképeinek vizsgálatára Pukánszky Béla vállalkozott, aki alapos elemzése egyik végkövetkeztetéseként ugyanilyen változásokat talál. „Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átfarmálódáson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják.” (Pukánszky, 2005a. 227. o.).

Az elszórt adatokból is úgy tűnik tehát, hogy a néptanítói szakma és a képezdei pedagógiai gondolkodás is egyre professzionálisabbá vált az elemzett időszakban, de a professzionalizálódás útja különbözött az egyetemi neveléstudományétól.

2.5.3. A magyar neveléstörténet-írás kialakulásának nemzetközi háttere

A 18. század közepétől jelentek meg az első neveléstörténeti jellegű művek, amelyek azonban a rendszerezettségnek még csak alacsony szintjét mutatták. A korai neveléstörténeti próbálkozásokat követően, 1813-ban jelent meg Friedrich Heinrich Christian Schwarz neveléstörténete, amely nem csupán azért kiemelkedő, mert az első rendszerezett neveléstörténetnek tekinthető, hanem azért is, mert felállította azt a rendszert, amely a német neveléstörténetet – és hatására a magyar neveléstörténetet is – hosszú távon meghatározta (Németh, 2006).

Daniel Tröhler a 19. századi neveléstörténet-írás négy jellegzetességét emeli ki: (1) mivel elsősorban a pedagógusképzés számára íródott, inkább oktató, mint tudományos jellegű; (2) nemzeti, sőt nacionalista; (3) szinte kizárólag német filozófiai irányultságú és (4) a lutheránus protestantizmus felfogásában gyökerezik (Tröhler, 2004).

Friedrich Heinrich Christian Schwarz a négy tényezőtől hármát megtestesített: protestáns teológus és filozófus volt, valamint a Heidelbergi Egyetem Pedagógia tanszékének vezetője.

Tanulmánya későbbi részében Tröhler a Schwarz-cal kezdődő és a század második felére kiforró német neveléstörténeti kánon alábbi, az előzőhöz képest kibővített sajátosságait hangsúlyozza (Tröhler, 2004. 369. o.):

- Az erkölcsi nevelés szándékának elsőbbsége a tudományos minőséggel szemben
- A történelem korszakokra bontása
- Hangsúly a nevelés kiemelkedő alakjain
- Férfidominancia
- Kedvezés a lutheránus protestantizmusnak és
- 1800-tól kezdve a német nevelés felsőbbrendűségének hangsúlyozása

A korszakok kijelölésében két szintet lehet elkülöníteni. Egyrészt a neveléstörténet két nagy részre, a Krisztus előtti és a Krisztus fellépését követőre osztható. Ez a felosztás alátámasztja a neveléstörténet kapcsolódását a protestantizmushoz, hiszen a modernizálódó –

és ezzel párhuzamosan majd egyre inkább szekularizálódó – oktatási rendszerben a tananyagot egy teológiai jellegű elkülönítés szerint osztja fel. Ezen a kettős felosztáson túl a „hagyományos”, és, természetesen, meglehetősen sematikus kronologikus felosztás érvényesül: ókor, középkor, reneszánsz és modernitás. Kialakul az a rend is, hogy az egyes korszakokon belül mit kell és érdemes feldolgozni. Így kerülnek, például, az egymásra látszólag nem nagy hatást gyakorló kínai, indiai és zsidó kultúrák egy fejezetbe.

A kronologikus és erőteljesen individualista tárgyalási rend aláhúzza a történelem menetébe, a történelmi haladásba vetett hitet, hogy a nevelés története a nevelési eszmék, filozófiák tökéletesedésének története.

A magyar neveléstörténet-írásra is nagy hatással volt a 19. század két kiemelkedő német neveléstörténeti szerzője, Karl von Raumer és Karl Schmidt. Schmidt munkája az 1860-as években több kötetben látott napvilágot, halála után Wichharrrd Lange folytatta a kiadást.

Raumer 1842-ben jelentette meg neveléstörténetét, amely a korszakolás tekintetében túllépett a korábbi hagyományokon. A modern pedagógia kialakulásának kezdetét a reneszánsz időszakára tette. Úgy gondolta, hogy a pedagógia története a művelődési ideálok megfogalmazódásának és megvalósulásának története, és ezek az ideálok kiváló személyek munkásságában testesülnek meg. Ez a szemlélet szintén a klasszikusok szerepének fontosságát hangsúlyozza.

„Raumer szerint egy adott korszak művelődési ideálja az ezt reprezentáló kiváló személyekben és az arra alapozódó gyakorlatban testesül meg, amit szintén ezek a személyek testesítenek meg. Ez nem tekinthető kodifikált pedagógiának, hanem csupán olyan nyelvi kontinuitást jelent, ami garancia arra, hogy a művelődés ideáljai minden egyes korszakban megfogalmazódhassanak. Ennek autentikus kifejeződése a személyekben testesül meg, ezek összegyűjtéséből áll össze az a pedagógia, amely eleve lemond az elmélet szelekciójáról. Ez a stratégia meglehetősen kockázatos, mert amennyiben az is befolyást gyakorolhat a pedagógiára, aki maga nem pedagógus, akkor lehetetlen ezeket a személyeket behatárolni. Azonban az mindig behatárolt. Ettől kezdve Bacon és Montaigne még inkább pedagógus. Kopernikusz és Newton nem az, jóllehet a művelődéstörténetet feltehetőleg sokkal jobban befolyásolták mint Johann Wessel, Rudolf Agricola vagy Johannes Reuchlin, akiknek a munkásságát Raumer részletesen bemutatta és értékelte.” (*Németh*, 2006. 100-101. o.).

A neveléstörténet igazi áttörésére – Daniel Tröhler (2006) szerint – 1871 után került sor, az újonnan alapított német birodalomban, ahol az iskolarendszer kiépítése a korábbi előzmények után még nagyobb méretekben folytatódott. A nemzet egységének megteremtésére jórészt olyan oktatási feladatként tekintettek, amit az iskolának kell megszerveznie és végrehajtania. Az újjászerveződő pedagógusképzésben a neveléstörténet hatalmas jelentőségre tett szert, amit részben magának a történettudománynak a korabeli megbecsültségével szerzett. A korabeli történetírás a nemzeti egység megteremtését szolgálta, a források kiválasztásától a hősök bemutatásán keresztül a nemkívánatos magyarázatok elhallgatásáig. A neveléstörténet kiemelt szerepét mutatja, hogy az egyesítést követő három évben négy tankönyv is megjelent, később mind több kiadást megért, és némelyiket akár 50 évig is használták (*Tröhler*, 2006a). Ezekben a tankönyvekben a német szellem és a világ jóléte a központi motívum.

Tröhler hangsúlyozza, hogy a francia neveléstörténet-írásban hasonló folyamatok mentek végbe, néhány évvel a poroszoktól elszenvedett vereség után. A német hősöket franciák váltották fel, de a francia szerzők által elmondott történet – noha a német protestáns ideológiát egy szekularizált történetírás váltotta fel – ugyanúgy a közoktatás kiépülésének, a racionalitás és a morál terjedésének története (*Tröhler*, 2003; 2006a).

A szakirodalom kiemeli, hogy a neveléstörténet historiográfiája meglehetősen állandónak bizonyult, a sarokkövek és a toposzok jórészt változatlanok voltak, és jellemző,

hogyan az újabb neveléstörténet-írás sok esetben egyszerűen másolja a régebbi eredményeket (Tröhler, 2004).

A szakirodalom Beély Fidelt tartja az első, neveléstörténeti részeket is tartalmazó magyar pedagógia tankönyv szerzőjének. Munkája *Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszonyaira s literatúrájára*. (Pozsony, 1848.) címmel jelent meg.

A magyar neveléstörténet-írás fejlődése a szórványos kezdeteket követően a kiegyezés után vett nagyobb lendületet. A külföldi munkákat másoló vagy kivonatoló írások mellett hamarosan megjelentek az önálló kutatások és forráskiadások. A korszak első rendszerezettebb munkáinak az értekezésben is vizsgált tankönyvek tekinthetők. Az önálló forráskutatáson alapuló munkák kezdetben egyetemes neveléstörténeti témákra fókuszáltak, később került előtérbe a magyar nevelés történetének szisztematikus feltárása. Ennek az első időszaknak a legnevesebb neveléstörténészei Kiss Áron, Békefi Remig és Fináczy Ernő voltak (Németh, 2008b).

Az I. világháború után továbbra is a budapesti egyetem volt a neveléstörténet-írás legfontosabb hazai bázisa. A 30-as évektől a megszülető munkákra egyre nagyobb hatással volt az ún. szellem-történet, amelynek legkiválóbb képviselői Kornis Gyula és Prohászka Lajos voltak.

A II. világháború után a továbbélő neveléstörténeti hagyományokat átalakította a dialektikus-materialista neveléstörténet-írás, amely végzetes átideologizáltsága ellenére is értékes eredményekkel gyarapította a hazai neveléstudományt.

3. A neveléstörténeti kánon

Az előzőekben a neveléstörténet hagyományos értelmezési keretei a neveléstörténetről mint tudományról és mint tantárgyról volt szó, annak kialakulásáról, működéséről, értelmezéséről. A neveléstörténelem azonban nem csupán tudományként és tantárgyként létezik. *A neveléstörténet lehet egyéni (mentális) és szociális reprezentáció.* Vagyis egyrészt létezik egy konstrukció a nevelés történetéről a neveléstörténészek elméjében. Ebből a reprezentációból bizonyos folyamatok során egy, a közösség által elfogadott tudás képződik. Ez a tudás az, amit a szokásos értelmezés során neveléstörténetnek szoktak nevezni.

Ennek a folyamatnak az összetevői minden neveléstörténész számára ismertek: részt vesznek a szakmai közéletben. Teszik, amit minden modern tudomány a kialakulása óta, vagyis a szakmaiság követelményeinek megfelelően közzéteszik a kutatási eredményeiket, felkínálják azokat megvitatásra elfogadásra, sőt elutasításra. A nyilvánosságnak a modern tudományokban meglehetősen egyszerű, de egyértelmű szabályai alakultak ki. A mindennapi gyakorlatban ez a publikálást és a szakmai találkozásokon (konferenciákon) való részvételt jelenti.

A neveléstörténeti gondolatok terjedési mechanizmusaira jól láthatóan a tudomány működésének hagyományos leírásaival is kaphatunk egy magyarázatot. Ugyanakkor a társadalomtudományok utóbbi néhány évtizedét az ezeken a „mikroszabályokon” túlmutató, nagyobb összefüggések keresése jellemzi. Úgy gondolom, hogy a neveléstörténet számára is haszonnal szolgálhat ezeknek az eredményeknek a számbavétele, alkalmazása.

A következő fejezet voltaképpen egy gondolat kísérlet arra vonatkozólag, hogy hogyan lehet értelmezni a modern társadalomtudományok konstruktivista elméletei felől a neveléstörténetet. A neveléstörténetet mint hagyományt, kánont értelmezem, ezért a szociális reprezentációkkal foglalkozom bővebben, mert a szociálisreprezentáció-elmélet, véleményem szerint, a neveléstörténet-írás működésének új értelmezését hozhatja el.

3.1 A neveléstörténet mint szociális reprezentáció

A neveléstörténészek közössége fenntart egy olyan reprezentációt a neveléstörténetről, amivel saját közösségük kommunikációját megkönnyítik, szervezik. Egyfajta közös tudást, amely lehetővé teszi azt, hogy úgy beszéljenek neveléstörténet kérdéseiről, hogy közben ne kelljen állandóan a „neveléstörténeti közbeszéd” fogalmi, tartalmi kereteinek meghatározásával foglalkozni.

A neveléstörténészek által alkotott, fenntartott és folyamatosan alakított reprezentáció a neveléstörténetről, azonban, többet jelent, mint pusztán annak feltételezését, hogy „a másik ugyanazt gondolja mint én”. Azt jelenti, hogy amikor a neveléstörténészek neveléstörténeti kérdésekről folytatnak diskurzust, akkor annak a diskurzusnak a kereteit nem az egyes egyének „tudásai” adják, hanem a közösség által „közmegegyezett tudás”.

Több kísérlet is történt arra, hogy magyarázatot adjon az egyéni reprezentációk és csoportszinten megjelenő reprezentációk közötti kapcsolatra. A két legnagyobb hatású elméletnek a szociális reprezentációk és a kollektív emlékezet teóriája bizonyult.

Az, hogy a társadalmakban vannak az egyénektől független reprezentációk, nem új keletű elképzelés. Durkheim (1978) már a századelőn úgy gondolta, hogy léteznek ún. kollektív reprezentációk, amelyek a társadalom minden tagjára kényszerítő erővel hatnak. Ilyeneknek gondolta pl. a jogi és erkölcsi szabályokat, vallási dogmákat, a tudományt és a pénzrendszereket. Ezek olyan az egyéntől függetlenül létező rendszerek, amelyeknek a szabályait az egyén készen kapja és a nevelés útján sajátítja el. És, érvel Durkheim, „mivel nem az egyénben gyökereznek, csakis a társadalom lehet a hordozójuk.” (Durkheim, 1978. 27. o.).

„... minden társadalomban létezik a jelenségek olyan meghatározott csoportja, amely jellegzetes tulajdonságainál fogva élesen elkülönül azoktól a tényektől, amelyeket a természettudományok tanulmányoznak. (...) Olyan cselekvésmódokról, gondolkodásformákról és érzelmekről van tehát szó, amelyeknek az a figyelemre méltó jellegzetességük, hogy az egyéni tudaton kívül léteznek. Ezek a magatartás- és gondolkodástípusok nemcsak külsődlegesek az egyénhez képest, hanem olyan parancsoló és kényszerítő erővel rendelkeznek, amelynek következtében az egyén – akár akarja, akár nem – kénytelen alávetni magát nekik.” (Durkheim, 1978. 25-26. o.).

A kollektív reprezentációk meglehetősen nehezen változnak és Durkheim egyfajta univerzalitást tételezett fel róluk azzal, hogy a társadalom minden tagjára ható kényszerítő erővel ruházta fel őket. Ezeket, a Durkheim által társadalmi tényeknek nevezett rendszereket az egyéni reprezentációkhoz egy statikus viszony jellemzi. Durkheim szerint a társadalmi tények „dolgok”, vagyis tőlünk függetlenek, és ezek vizsgálata a szociológia feladata.

Ennek a gondolatmenetnek az is a következménye, hogy a kollektív reprezentációk kényszerítő erejüknél fogva nem a logika szabályai szerint viselkednek, és nem a logikai szabályok szerinti viselkedésre kényszerítik az embereket. A kollektív reprezentációk elmélete egyfajta válasz arra a láthatóan létező ellentmondásra, hogy az egyébként racionálisan, logikusan gondolkodni képes emberek hajlamosak irracionális viselkedni, főleg, ha csoportban vannak. Ez a jelenség a szociálpszichológia egyik jelentős vizsgálati területe.

3.1.1. A szociális reprezentációk formái

A Durkheim által feltételezett „uniformitáshoz” képest, ma az a meghatározó nézet, hogy a történelem során létezett társadalmak többsége nem egységes kultúrával, hanem kultúrákkal rendelkezett, s az egyes társadalmi csoportoknak az élet különböző dolgairól különböző reprezentációik voltak, amelyek akár viszonylag gyorsan is változhattak. Ez különösen igaz a modern társadalmakban, ahol egyre kevésbé jellemző, hogy a Durkheim által említett rendszerek – elsősorban az erkölcsi, vallási és tudományos szabályok – mindenki számára kötelező jelleggel bírnának.

Ugyanakkor a szociológiában és főleg a szociálpszichológiában elterjedt a kollektív jelenségek vizsgálata. A társadalmi tények durkheimi elméletének korlátai és saját empirikus kutatási arra ösztönözték Serge Moscovicit, a francia szociálpszichológust, hogy az egyéni és a kollektív reprezentációk közé beillesszen egy köztes szintet, a szociális reprezentációkat.

A legfontosabb különbség a kollektív és szociális reprezentációk között, hogy az előbbit Durkheim szerint dolgoknak kell tekintenünk, tehát objektíven, mint a tárgyak léteznek, addig a szociális reprezentációk együttese a csoport tagjainak kommunikációja során létrehozott, formált és fenntartott „szociokognitív metarendszer” (László, 1999. 15. o.). A szociális reprezentációk feladata, hogy segítse a világot megismerni, megérteni és megszervezni a csoport számára.

Ahogy Moscovici írja: „A szociális reprezentációk a mindennapi életből eredő koncepcióknak és magyarázatoknak az egyének közötti kommunikációban kialakuló halmazai. A mai társadalomban egyenértékűek a hagyományos társadalmak mítoszaival vagy hiedelemrendszereivel; akár a common sense modern változatainak is tekinthetők” (idézi: László, 1999. 13. o.).

Egy másik helyen pedig így világítja meg a szociális reprezentációk szerepét: „Az én érdeklődésemre számot tartó szociális reprezentációk nem a primitív társadalmak reprezentációi, sem a történelem előtti kultúránk mélyen megőrzött maradványai. E reprezentációk korunk társadalmának, politikai életének, tudományos, emberi közegének termékei, amelyeknek nem mindig van elég idejük arra, hogy leülepedjenek, megváltozhatatlan tradícióvá váljanak. Jelentőségük egyenes arányban nő az egységesítő rendszerek – hivatalos tudomány, a vallás, az ideológiák – heterogenitásával és

fluktuációjával, valamint azokkal a változásokkal, amelyeken a reprezentációknak keresztül kell menniük, hogy mindennapi életünket átíthassák és közös valóságunk részévé válhassanak. A tömegkommunikáció felgyorsította ezt a tendenciát, megsokszorozta a változásokat, és felerősítette a tiszta, elvont tudományok, illetve hiedelmeink és társadalmi lényként végrehajtott konkrét cselekvéseink között létrehozandó kapcsolat igényét. Más szóval, folyamatosan újra kell konstruálnunk a józan eszt, mint megértési formát, ami hordozza a képzeteket és jelentéseket, amelyek nélkül közösség nem képes működni. Hasonlóképpen, közösségeink nem működhetnének manapság, ha nem keletkeznének az elméletek és ideológiák tárházára épülő szociális reprezentációk.” (Moscovici, 2002. 228-229. o.).

Nem a szociális reprezentációk elmélete az egyetlen, mely magyarázatot keres arra a kapcsolatra, amely az egyéni reprezentációkat és a csoportjelenségeket összeköti. Maurice Halbwachs szerint az emlékezet egyéni rendszer ugyan, de az emlékezőtehetség kollektív jelenség. Az emlékezetet a szocializálódás folyamán sajátítja el a gyermek, s csak arra emlékezhetsz, amit a közösség fenntart. A csoport a kommunikációban tartja fenn és közvetíti az emlékezetet, tehát csak olyan ember tud emlékezni, aki tagja valamely csoportnak, és kommunikál is a csoport többi tagjával.

Halbwachs szerint „a kollektív emlékezet hordozója mindig egy térben-időben határos csoport.” (idézi: Assman, 1999. 44. o.). Vagyis az emlékezet nem vihető át tetszőlegesen az egyik csoportból a másikba, s a kollektív emlékezet a csoport identitásának fontos meghatározója is. A kollektív emlékezetnek fontos még az a tulajdonsága, hogy nem a múltat őrzi meg, hanem annak rekonstruált változatát. Ez a megállapítás hasonlít a posztmodern történetírás azon állításához, amely szerint történelem nem létezik, csak a múlt a maga tényeivel, és a múltnak különböző elbeszéléseivel (ld. Gyáni, 2000.).

„A reprezentációk mind Moscovici, mind Halbwachs szerint egy központi mintázat köré szerveződnek, amit, a reprezentáció konkrétságát hangsúlyozandó, Halbwachs képnek, Moscovici figuratív magnak nevez. Ám amíg Halbwachsnál a kollektív emlékezet térhez és időhöz kötött epizodikus, azaz a kognitív szerveződés alapformájának a kollektív emlékezet szempontjából a narratívum tekinthető, s az absztrakt kategóriák, mai szóhasználat: a paradigmatisz gondolkodás formái ebből vezethetők le. Ezzel szemben Moscovicinál a képek és fogalmak metaforikus áramlására esik a hangsúly, azaz ő a kategóriákban történő gondolkodás különböző szintjeiről beszél, s egy-két kivételtől eltekintve (például a célokkal történő naiv magyarázatok elemzésekor) figyelmen kívül hagyja a narratív gondolkodási módot. Ezzel függ össze, hogy amíg a kollektív emlékezet a csoport teljes múltjára kiterjed, és a múltba irányul akkor is, ha a jelen tapasztalatainak megőrzését magyarázza; a szociális reprezentáció az „új” jelenségekre, a csoport jelenére és jövőjére irányul.” (László, 2003.)

Jan Assman ennek a kettősségnek az ötvöztetés jellemzi. Elveti a Halbwachsnál lévő éles határt a kollektív emlékezet és a történelem között, s a két szféra kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza. Az emlékezet két fajtáját különbözteti meg: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. A kommunikatív emlékezet az, amivel az egyén a kortársaival osztozik, s amely addig tart, ameddig a hordozói élnek. Ezzel szemben „a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul”. (Assman, 1999). A kétfajta emlékezet közötti különbségeket szemlélteti az alábbi táblázat:

1. táblázat: A kommunikatív és a kulturális emlékezet (Assman, 1999)

	Kommunikatív emlékezet	Kulturális emlékezet
Tartalom	Történelmi tapasztalatok az egyéni életút keretei között	Mitikus őstörténet, az abszolút múlt eseményei
Forma	Informális, kevésbé megformált, természetadta; személyközi érintkezésben alakult ki; köznapi	Alapítást igényel; nagyfokú megformáltság; ceremoniális kommunikáció, ünnep
Közvetítő-csatornák	Eleven emlékezés az organikus emlékezőképesség révén, személyes tapasztalás és szájhagyomány	Rögzített, tárgyasult kifejezőeszközök; hagyományos szimbolikus rögzítés, illetve szóbeli, képszerű, táncos stb. Megjelenítés
Időszerkezet	80-100 év; 3-4 nemzedék idő horizontja, mely a jelennel együtt halad tova	A mitikus ősidők abszolút múltja
Hordozók	Aspecifikus; kortársi emlékezet-közösség	A hagyomány szakosodott hordozói

Ha a fenti elméleteket röviden össze akarjuk foglalni, akkor a következőket mondhatjuk: a csoportok reprezentációkkal rendelkeznek az őket körülvevő világ jelenségeiről, amelyek segítségével a világot megértik. Ezeket a reprezentációkat kommunikáció során alkotják, alakítják, és öröközik tovább. A szociális reprezentációkat – véleményem szerint – a kommunikatív és kulturális emlékezet narratív kategóriáiként lehet értelmezni. A különbség annyi, hogy a kommunikatív emlékezet esetében még létező reprezentációkról van szó, addig a kulturális emlékezet kapcsán egykor létezett szociális reprezentációkról beszélhetünk. Mindhárom fent bemutatott elmélet a reprezentációk csoporthoz kötöttségét hangsúlyozza.

A neveléstörténet és a kulturális emlékezet összekapcsolására tesz kísérletet Dombi Alice is tanulmányában, és ezen az elméleti alapokra támaszkodva elemzi Kiss Áron és Öreg János több szövegét. „A neveléstörténet-írás és a kulturális emlékezet sajátos kapcsolatban van, hordozza a kulturális emlékezet általános, minden területen megjelenő jellemzőit, de originális, szakmaspecifikus elemeket is tartalmaz. A neveléstörténet-írás, mint a kulturális egyedi megjelenési formája idézi, elemzi a megelevenített múltat, a neveléstörténet-író sajátos szemüvegén keresztül mutatja be a pedagógiai jelenségeket. Kanonikus, ikonologikus tartalmakat hordoz. Sajátos optikájának kialakulásában sok tényező játszik szerepet: a korábban kialakult nevelési kánonok, a tapasztalati anyag, a környezet hatásai, a szubjektív emlékezet megerősítő és gyengítő elemei.” (Dombi, 2008. 233. o.).

A neveléstörténet – és a pedagógiai jelenségek, eszmék – szociális reprezentációként való értelmezése hasznos elméleti kereteket adhat annak vizsgálatához. A neveléstörténet olyan szociális reprezentáció, amely a csoport tagjainak a nevelés múltjáról való gondolkodását, kommunikációját „keretezi”.

3.1.2. A reprezentációk szerveződése

A posztmodern történelemszemlélet által gyakran használt fogalmak közé tartozik a narratívum. Ebben a fejezetben azt mutatom be, hogy a szakirodalom jelenlegi álláspontja szerint a narrativitás nem „csupán” a történetírás egy szükségszerű velejárója, hanem az emberi gondolkodás természetes formája. A narratív szemléletmód ugyanis arra a jelenségre irányítja a figyelmet, hogy az emberi gondolkodást a logikai-tudományos gondolkodás mellett az elbeszélő mód is jellemzi, s a narratívumok a „koherenciateremtés eszközei” (László, 1999.; Pléh, 1996.).

Meg kell azonban említeni, hogy a posztmodern narratívum-fogalma nem azonos a narratív pszichológiáéval. „Ellentétben a jelentés antropológiai vagy pszichoanalitikus hermeneutikai felfogásával, a tudományos narratív pszichológia a jelentést *reprezentációnak*, szociális reprezentációnak fogja fel.” (László, 2005. 32. o.).

A posztmodern értelmezés egyrészt azt jelenti, hogy a források jó része nem egyéb, mint egy örökhagyó narratív formába szervezett története egy jelenségről, tehát semmiképp nem tekinthető egy valaha objektíven létező valóság lenyomatának. Másrészt használatos azzal az elképzeléssel kapcsolatban, hogy a történetíró munkája során nem az egykori valóságot rekonstruálja, hanem az általa legjobbnak tartott elbeszélést konstruálja az egykor létező narratívumokról. Ezért a posztmodern a történetírói munkákra, mint szövegalkotásokra tekint, s ez új lehetőséget kínál a historiográfiai kutatásoknak.

A narratív pszichológia ezzel szemben „az elbeszélést úgy tekinti, mint a társadalomban élő ember evolúciósan kialakult képességét a társadalmi élet létrehozására és működtetésére, beleértve az önszabályozással, azt is mondhatjuk, identitással rendelkező egyénként való létezés képességét.” (László, 2005. 26. o.).

A logikai-tudományos gondolkodást Bruner paradigmatiszta gondolkodásnak nevezi. Szerinte azok a tudományok nagy részének gondolkodásmódja elsősorban paradigmatiszta. Ezzel szemben a mindennapi élet során jelentős a narratív gondolkodás szerepe is.

Bruner így fogalmazza meg a narratívumok jellemzőit: „... a történetnek kétféle mezőt kell egyidejűleg megteremtenie. Az egyik a cselekvés mezeje, összetevői a cselekvés argumentumai: a cselekvő, a szándék, a cél, a szituáció, az eszköz – olyan elemek, amelyek a «történetnyelvtant» alkotják. A másik tartomány a tudatosság mezeje: arról tudósít, amit a cselekvés résztvevői tudnak, gondolnak vagy éreznek, illetve amit nem tudnak, nem gondolnak vagy nem éreznek.” (Bruner, 2005. 21. o.).

A narratív elmélet eredendően az egyéni reprezentációk szerveződését magyarázta, de a szociális reprezentációk magyarázatában is jelentős szerepet kapott. Halbwachs szerint a kollektív emlékezet történetekben létezik, s a csoportok ezekkel a történetekkel tartják fent identitásukat és létüket. László János szerint pedig „... a narratív paradigma nem csupán arra képes, hogy sajátos kognitív logikát kínáljon az intencionális cselekvések, gondolatok és érzések számára, hanem arra is, hogy olyan új, eddig fogalmilag nem kezelt tapasztalatokat is képes legyen kezelni, mint az érzések és a képek, vagy az idő és a perspektíva.” (László, 1999. 49. o.).

A szociális reprezentációk és a szociális identitás vizsgálata segíthet megérteni a történetírás narratív természetét. Maga a gondolat, hogy a történelem vizsgálata nem lehetséges pusztán empirikus úton, hanem az emberi gondolkodás, az intenciók számbavételével és megértésével, nem új gondolat. A Dilthey által kidolgozott szellemtörténet a történelemben megjelenő emberi gondolat, szellem vizsgálatára és megértésére törekedett.

Az általa kidolgozott megértő lélektan nem terjedt el a pszichológiában, ám a pszichológia más területei – elsősorban a szociálpszichológia – felől megtermékenyítő hatások érik a történettudományt. A pszichológia jelenlegi álláspontja szerint a narratívumok nem függetlenek a reprezentált valóságtól. A szociálpszichológia álláspontja tehát cáfolja azokat az állításokat, amelyek a történetírást pusztán fikciónak fogják fel (László, 2005. 179-180. o.).

Ez megerősíti azt az állítást, hogy a neveléstörténész nem írhat bármilyen neveléstörténetet, hisz számos körülményre, például a források koherenciájára mindig tekintettel kell lennie. A narratív pszichológia megfogalmazásában: „az emberi társadalomban a lehetséges világok korlátozott készlete él. Ezek a lehetséges világok, mint elfogadott jelentésrendszerek, nagymértékben befolyásolják, hogy adott időszakban egy tudományban mi és hogyan beszélhető el, mi számít jó történetnek” (László, 1999. 58. o.).

3.1.3. A neveléstörténet mint kánon

A szociális reprezentációk elmélete azonban nem az egyetlen, amely a tudományos kommunikációt meghatározó (korlátozó) keretekről beszél. Néhány publikációjában Németh András (2008a, 2008b) a magyar neveléstörténet-írás újszerű elemzésére vállalkozott az irodalomtudományból átemelt kánonelmélet segítségével. A főleg Szegedy-Maszák Mihály úttörő munkáira építő elemzésében Németh András a kánonok képződésének és működésének aspektusait mutatja be, majd elemzi a klasszikusok szerepét.

Érdekessége Németh András szövegének, hogy legtöbbször a kánon a mondat alanya. Ezzel tovább erősíti a tanulmányok azon értelmezését, hogy noha a kánont alkotók hozzák létre és alakítják, az végső soron önálló, fölöttük kényszerítő erővel rendelkező entitás.

A kánon szabályrendszerek, értékek összessége, amely szabályozza a hordozó csoportok értékrendszerét és viselkedést. A kánon kizárólagosságra törekszik: „értékek időbeni egymásutánja, amely tagadja az attól eltérő értékítélet létezését. (Németh, 2008a. 4. o.). A normativitást később is hangsúlyozza, mikor arról beszél, hogy „A kánon egyben normarendszerként is működik. Nem csupán szövegek, produktumok halmaza, hanem langue jellegéből adódóan közös tudást is megtestesít.”

A kánonok fontos jellemzője, hogy a viselkedésen túl, az igazodási kényszer miatt az egész csoport identifikációjában döntő szerepet játszik. „Mint minden kánon, ez is [ti. a neveléstörténeti – N.A.] feltételezi az értelmezői közösséget, nehezen hozható össze az egyéni akarattal. Jelen esetben a pedagógiai klasszikusok kánonjának értelmező közösségei az ekkor kibontakozó és differenciálódó különböző pedagógus szakmai csoportok, amelyek éltető érdeklődése hiányában a kánon elveszíti vitalitását.” (Németh, 2008a 4. o.). Ezek a jellemzők megegyeznek a szociális reprezentációknál ismertettekkel.

A történetírás számára fontos megállapítás, hogy „A kánon állandósága ellenére mindig időhöz, helyhez, alkalomhoz kötött történetmondás.” (Németh, 2008a 4. o.). A történetmondás azonban nem lehet önkényes, abban szükségképpen beszüremkedik a jelen horizontja. Ez azonban nem az a kényszerű korlát, amiről Marc Depaepe beszélt, hanem egy sokkal nyilvánvalóbban létező béklyó. „... a kánonalkotók visszafelé olvassák a múltat, az érdeküknek megfelelően interpretált történeteket és kihagyásokat is az önlegitimáció szolgálatába állítják, ezáltal is igazolni kívánják saját helyüket az adott történeti folyamatban. A kánonok ebből a (szakmai) nézőpontból nézve a jelen metaforáinak gyűjteményeként, a jelenben megvalósuló törekvések múltba történő visszavetítéseként is felfoghatók.” A szöveg azt sugallja, hogy aktív konstruálásról van szó.

A történetírásnak ezt a szemléletét Sáska Géza találóan normatívnak nevezi. „Különbséget teszünk ... a normatív és a leíró módszert alkalmazó történelemkutatás között. Az előbbi képviselői valamiféle normához, elérendő állapothoz, követendő viselkedési szabályokhoz viszonyítják a lezajlott eseményeket. A leíró történész ezzel szemben tudatosan nem viszonyít tervezett, megálmodott állapotokhoz, szerkezetekhez vagy folyamatokhoz, legfeljebb összehasonlít létező (esetleg a múltban működött) rendszereket vagy folyamatokat... A normatív történész rangsorolja a pedagógiai elméleteket, a leíró legfeljebb bemutatja, összehasonlítja őket.” (Sáska, 2008. 134. o.).

A kánonról röviden elmondottak is lehetővé teszik, hogy kijelentsük, hogy a kánonelmélet és a szociálisreprezentáció-elmélet hasonló folyamatokról beszél. Ám míg az egyik ezt a szociálpszichológia, másik az irodalomtudomány nézőpontjából teszi. A disszertációban a kánont a neveléstörténészek közössége által létrehozott, fenntartott és alakított szociális reprezentációnak tekintem.

3.2. A neveléstörténet áthagyományozása

Még egy területet kell érinteni, mégpedig azt, hogyan hagyományozódhat a neveléstörténet egyik nemzedékről a másikra. A reprezentációk a közvetlen emberi kommunikációban, tehát

utánzással, szociális tanulással replikálódnak, ugyanakkor a társadalomtudományok utóbbi évtizedeit egy magasabb átörökítési rendszer keresése jellemzi, melynek analógiáit a biológiai, evolúciós magyarázatok adják.

Ezen elképzelések mögött az a feltételezés húzódik, hogy a kultúra olyan összetett rendszer, amely a biológiai rendszerekhez hasonló evolúciós folyamatokon megy keresztül, vagyis egységei kiválasztódnak, replikálódnak, mutálódnak, stb. A neveléstörténet is átörökítésre alkalmas kulturális egységnek tekinthető.

Az egyik legnagyobb hatású teóriának Richard Dawkins mémekről alkotott koncepciója bizonyult (Dawkins, 1986). Ő a kultúra önmagát lemásolni képes egységeit mémeknek nevezte, „A mém lehet egy dallam, egy gondolat, egy jelszó, ruhadívat, edények készítésének vagy boltívek építésének módja” (Dawkins, 1986, 241. o.). A mémek között is másolási, módosulási folyamatok mennek végbe, sőt a mémek versenyeznek is egymással, s csak azok terjednek el, amelyek az adott kultúrában hasznosnak vagy értékesnek bizonyulnak. Ugyanakkor sikerességük nem az egyén túlélése szempontjából, hanem abból a szempontból értékelhető, hogy milyen hatékonysággal terjesztik el magukat a kultúrában. Sőt olyan mémek is létezhetnek, amelyek egyenesen károsak az egyén genetikai állománya átörökítése szempontjából, pl. a cölibátus. A mém elmélet tetszetős magyarázatát adja a kulturális evolúciónak, ugyanakkor számos kifogás fogalmazható meg vele szemben: különválasztja a kulturális és biológiai evolúciót, nem határozza meg pontosan a szelekció egységét, és a biológiai evolúció legfeljebb metaforaként használható a kulturális evolúció leírására, a két folyamatot nem lehet analógiának tekinteni. (Bereczkei, 2003). A biológiai és kulturális evolúció párhuzamba állítására és összekapcsolására más elméletek is vállalkoztak, mint például kettős öröklődési rendszer elmélete, vagy William Durham koevolúciós modellje (Bereczkei, 2003).

Sperber (2001) a járványtánt hívja segítségül a reprezentációk terjedésének leírására. Az emberi testben léteznek vírusok, és léteznek járványok, amiket okoznak, a populációban: Ilyen analógiára építve léteznek az egyéni reprezentációk, amelyek napvilágra kerülve „megfertőznek” másokat, és mint a járványok, sajátos eloszlási mintázatot alkotnak. Míg a mém elmélet teljesen egységes keretet kínál a reprezentációk terjedésének leírására, addig az epidemiológiai megközelítés minden reprezentáció terjedésének egyéni mintázatát hangsúlyozza. Ahogy a tbc terjedése különbözik a maláriáétól, úgy különböznek a reprezentációk terjedési mechanizmusai egymástól. Sperber különbséget tesz lassan, több nemzedék alatt, és gyorsan terjedő, de rövid élettartamú reprezentációk között, az előzőeket hagyománynak nevezi, és az endémiákhoz hasonlítja, addig az utóbbiakat divatnak nevezi és a járványokhoz hasonlítja. A hasonlatok jól rávilágítanak a különbségekre, amíg az endémia fertőző betegség(ek) rendszeres és tömeges előfordulása ugyanazon a területen, addig a járvány egy betegség egyidejű, gyors lefolyású fellépése egy terület lakói között.

Ez az elmélet is küzd a másolás pontossága-mutáció problémával. Mivel a vírusok, baktériumok, a járványok során lényegében változatlanul adódnak tovább, ezért ez az analógia nyilvánvalóan nem használható a reprezentációk átadásának folyamatára, hiszen azok állandóan változnak. Ezért Sperber inkább a reprezentációk aktív újrakonstruálásáról beszél. Itt megmutatkozik az a probléma, ami ezeket a biológikus elméleteket jellemzi: legfeljebb metaforaként használhatók a reprezentációk terjedésének leírására, semmint mechanikus modellként. Ugyanakkor figyelemreméltó, hogy az addig külön vizsgált genetikai és kulturális evolúció összekapcsolására törekszenek, anélkül, hogy az egyiket a másikra kívánnák redukálni.

A fenti elméletekhez kapcsolódva Pléh Csaba (2000) a terjedési mechanizmusok alábbi felosztását javasolja:

2. táblázat: A gondolatok terjedési mechanizmusai Pléh (2000) szerint

Terjedés típus	Sebesség	Idő, személyi	Idő, generációs	Jellegzetes mód
Pletyka	Gyors	Rövid, néhány nap	Nem jut át	Személyes interakció, intimitás jelző
Divat	Gyors	Rövid, néhány év	Hosszú ciklusok	Média minták után ismerős tekintélyek
Készségek, eljárások	Lassú, több év	Életre szóló	Hosszú távú, több nemzedék	Mester-famulus viszony, intimitás és tekintély.
Kulturális alapkészségek (olvasás, számolás etc.)	Lassú	Életre szóló	Évszázados tartamú (nyomtatás, Internet)	Intézményes nevelés: személyek és könyvek
Életszokások	Lassú	Életre szól, nem megfordítható	Évtizedek alatt változik	Család és kortárs csoport
Vallás	Lassú, századok	Életre szóló, vagy majdnem	Hosszú távú, évezredek	Személyi és intézményi
Tudomány	Gyors	Készségoldal lassú, adat oldal gyors	Van évszázados „paradigma” és igen gyors empiria	Kritikus vonatkoztatási csoportok, lapok, könyvek

A neveléstörténet elemei terjedésének leírására több típus is alkalmas lehet. Van úgy, hogy a reprezentációk divatszerűen terjednek, mint ahogy azt az 1. fejezetben láthattuk. Ugyanakkor vannak olyan reprezentációk is, amelyek lassan változnak, és hosszú ideig, kis módosulásokkal hagyományozódnak tovább. Ez a kánonképződés és alakulás folyamataira érvényes.

4. A dolgozat hipotézisei és forrásai

A szakirodalom és neveléstörténet-írás háttérének bemutatása alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazhatjuk meg.

- **Erőtéljes német** hatás érzékelhető a magyar neveléstörténeti tankönyvekben. A magyar neveléstörténet-írásban általános az a megállapítás, hogy a hazai neveléstudomány részét képezte a német dominanciával jellemezhető kelet-európai neveléstudománynak. Ezzel szemben határozta meg magát a kolozsvári iskola, ám nem maradt fenn ehhez kapcsolódó tankönyv.
- A duális iskolarendszerhez igazodva a pedagógusképzés két szintje jött létre, jól elkülöníthető funkciókkal, tartalmakkal és beszédmóddal (Németh, 2005). Ezért feltételezhetjük, hogy a tankönyveken belül **egyértelműen elkülöníthető az egyetemi s a tanítóképzős kánon**.
- Mivel megállapításai mai napig felbukkannak egyes tankönyvekben, ezért valószínű, hogy **Fináczy hatása a kánon alakulására döntő fontosságú**.
- Valószínűsíthető, hogy a **marxizmus megjelenésével lényeges változások** következtek be a tankönyvekben. Ez érinti a kánont alkotó személyeket és eseményeket, a történetírás módját és a tankönyvek forrásait.
- Az feltételezem, hogy mindkét kánonban és minden időszakban az újkort megelőző anyag állandóbb, **a kánonnak újkorra és a jelenkorral foglalkozó része folyamatos újrakonstruálás alatt álltak**.
- A szakirodalom alapján feltehető, hogy a szerzők történetmesélését nem csupán az intézményes keretek korlátozták, hanem az is, hogy egy-egy korban mi számít elmondható, „jó történetnek”. **A tankönyvek esetében a „jó történet” kereteit az iskolarendszer és a neveléstudomány aktuális állapotaalakítja ki.**

Dolgozatomban az 1867 és 1956 között megjelent neveléstörténeti tankönyveket elemeztem. A tanítóképzős tankönyvek egy kötetesek voltak, az egyetemi szerzők közül egyedül Tettamanti Béla írt egy kötetet.

A legterjedelmesebb munkát Fináczy Ernő írta, az ő neveléstörténete 5 kötetben jelent meg 1906 és 1935 között. Az utolsó kötetet már nem tudta befejezni, azt tanítványa Prohászka Lajos állította össze. Prohászka maga is tartott neveléstörténeti előadásokat, amelyeknek jegyzetei részben már életében is megjelentek. Az újabb, alapos filológiai műgonddal szerkesztett kiadás összeállítása Orosz Gábor nevéhez fűződik. Lubrich Ágost pedig három terjedelmes kötetben publikálta neveléstörténetét.

Az értekezés során kizárólag a magyar szerzők által írt tankönyveket elemeztem. Ezért nem kerültek be a dolgozatba külföldi szerzők magyarra fordított művei. Ilyen pl. : Dittes Frigyes: *A nevelés és oktatás története*. Pest, 1872; Browning Oszkár: *A nevelés elméletének története*. Budapest, 1885, vagy Medinszkij: *A nevelés története*. Budapest, 1951.

A dolgozatban a következő tankönyveket vizsgáltam:

Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme. I. A nem-keresztény vagy nemzeti nevelés korszaka*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme. II. rész*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

- Molnár László (1884): *A nevelés történelme*. Lauffer Vilmos, Budapest.
- Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.
- Kóródy Miklós (1918): *Neveléstörténet*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Vikto, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetmi Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Kir. Magyar Egyetmi Nyomda, Budapest.
- Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem*. Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai ókor neveléstörténete*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest
- Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet. Egyetemi előadás jegyzete*. Tanulmányi Osztály, Szeged
- Ravasz János és Felkai László (1951): *Magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tanay Antal (1954): *Egyetemes neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vaszkó Mihály (1954): *Neveléstörténet*. Felsőoktatási Jegyzetellátó vállalat, Budapest
- A tankönyvek szerzőiről bővebb információkat tartalmaz a 2. sz. melléklet.

5. A tankönyvi kánonok

A klasszikusok szerepének bemutatása előtt megvizsgáltam a tankönyvek néhány jellemzőjét: a tankönyvek neveléstörténet-szemléletét, forrásait, valamint a bemutatott témák alapján kirajzolódó kánonokat.

A neveléstörténet tárgyának bemutatásakor a tankönyvekben kiemelten megjelenik az eszmetörténet. A szerzők a tantárgy hasznáról megállapítják, hogy tanulmányozásának önmagán túlmutató haszna van, ugyanis segít megérteni a jelent és elkerülni a téves pedagógiai elméletek és módszerek alkalmazását. Ez megelőlegezi a 6. és 7. fejezetben bemutatandó jelenséget, miszerint a klasszikusok nem elsősorban saját értékük okán, hanem a jelenlegi pedagógiai elméletek és iskolarendszerek legitimálása miatt kerülnek be a kánonba.

A tankönyvek forrásainak vizsgálatával arra lehet választ remélni, hogy az ezekben megjelenő kánon mennyiben a magyar szerzők saját alkotása és mennyiben külföldi minták átvétele.

A bemutatott témák alapján kirajzolódó kánonok elemzésével pedig azokat a hipotéziseket vizsgáltam, miszerint létezik jól elkülöníthető egyetemi és tanítóképzős kánon, valamint, hogy a marxista kánon jelentős átalakulást hozott a tananyagba.

5.1. A magyar neveléstörténet-írás tankönyvi önreflexiója

A magyar neveléstörténet-írás önreflexiója tanulmányozása közben három különböző típusú forrásra támaszkodhatunk: a kifejezetten ezzel a céllal íródott tanulmányokra, szakkönyvekre, a pedagógiai lexikonok szócikkeire valamint a neveléstörténeti tankönyvekre.

A kifejezetten az elméleti reflexió igényével íródott munkák száma meglehetősen kevés, az utóbbi két évtizedben szaporodott meg számottevően a mennyiségük. A neveléstörténet elméleti kérdéseivel foglalkozó munkák között sajátos helyet foglalnak el a pedagógiai lexikonok. Ezek a neveléstudomány pillanatképét mutatják, és a műfaj sajátosságaiból következően, tömören, lényegre törően mutatják be a legfontosabb kérdéseket. A tankönyvek pedig bevezető fejezetként foglalkoznak elméleti kérdésekkel, a tantárgy tárgyával, történetével.

Fináczy neveléstörténetének megjelenéséig kevés nyoma van a neveléstörténelem elméleti kérdéseiről való gondolkodásnak. Önálló, kifejezetten ezzel foglalkozó könyv nem jelent meg, és a neveléstörténet tankönyvek közül is csak Lubrich Ágost munkája foglalkozik elméleti kérdésekkel, a többi, tanítóképzős könyv a bevezető részben az anyag elrendezésének elveit ismertette.

A második világháború előtti neveléstörténeti gondolkodás három kiemelkedő alakja Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Prohászka Lajos. Fináczy gyakorlati oktatói, kutatói munkája mellett az elméleti kérdések iránt is érdeklődött. Monográfiásorozatának első, ókorral foglalkozó részében, valamint a Magyar Pedagógiai Lexikonban fejtette ki gondolatait.

A két világháború közötti időszak legkidolgozottabb önállóan megjelent munkája Kornis Gyula Neveléstörténet és szellemtörténet című tanulmánya, amely egy akadémiai ülésen elhangzott előadás írásos változataként jelent meg 1932-ben (Kornis, 1932). Ebben Kornis bizonyítani igyekszik, hogy a kultúra vizsgálatának helyes szemlélete a szellemtörténet, amelyhez, vizsgálatának tárgyát tekintve, szorosan kapcsolódik a neveléstörténet. Érdekes megfigyelni, hogy alapos elkötelezettsége ellenére is, Kornis a szellemtörténetet nem mint új történeti felfogást, hanem mint új történeti módszert igyekszik elhelyezni a történettudományon belül. Így amit a szellemtörténet alatt ért, az tulajdonképpen annak „leegyszerűsítése” egy tágra értelmezett művelődéstörténetre.

Prohászka Lajos gondolatait pedig egyetemi előadásainak szerkesztett, nemrég közzétett kiadásából ismerhetjük.

A második világháború után rövid ideig tovább éltek a korábbi neveléstörténet-írás

hagyományai, ezek azonban önálló értékkel bíró elméleti munkákat nem hoztak létre.

A szocialista korszak neveléstörténet-elméletében két jelentősebb vonulat figyelhető meg. Az egyik a szovjet neveléstörténet-írás terminológiáit vette át, a másik pedig ezeket igyekezett tompítani, összeegyeztetni a magyar neveléstörténet-írás hagyányaival. Az előbbire jó példa az ötvenes évek neveléstörténet-írása, amely, ha egyáltalán foglalkozott elméleti kérdésekkel, akkor azt a Medinszkij-féle *A nevelés története* és válogatott Sztálin és Zsdanov idézetek alapján tette. Ez az irányzat később veszített jelentőségéből, de közel két évtized múlva is megtalálható például Földes Éva munkásságában (Földes, 1972). A másik vonulatra példa Vág Ottó vagy Mészáros István tevékenysége, akik nem csak az előző irányzat harsány retorikáját nem alkalmazták, de a korábbi magyar és a kortárs nyugati neveléstörténet-elméleti irányzatok ismeretéről tanúbizonyságot téve írtak a neveléstörténet-írás elméleti kérdéseiről. (Vág, 1969, 1972).

A rendszerváltozás után született, a neveléstörténet-írás elméleti kérdéseivel foglalkozó munkák két nagy hullámát lehet elkülöníteni. Az első a kilencvenes évek első felére tehető, amikor a rendszerváltozás után a helyét kereső, majd a magyar nevelésügy millenniumára készülő magyar neveléstörténet-írás önmeghatározási kísérletei figyelhetjük meg. Ide sorolhatjuk a második hullámot pedig az ezredforduló éveire tehetjük, amikor már a neveléstörténet-írás nagyobb elméleti kérdései helyett a nagyon fontos részletkérdések kerültek előtérbe. Ezek közül a munkák közül több fontos szerepet játszott a dolgozat „elhelyezésében”.

A továbbiakban a neveléstörténeti könyvekben megtalálható explicit kijelentések alapján mutatom be a neveléstörténet-írás és tanítás fontosabb elméleti kérdéseit.

5.1.1. A neveléstörténet tárgya

Az első egyetemi neveléstörténeti tankönyv szerzője, Lubrich Ágost szerint „a nevelés történelmének az a feladata, hogy mutassa ki: mikép fogták föl különböző időben a népek a nevelés eszméjét s mennyire közelítették azt meg a gyakorlatban; micsoda műveltségi eszményt jelöltek ki az egyes gondolkodó fejek népek elé, vagyis mikép fogták föl a nevelés lényegét és célját.” (Lubrich, 1874. 1. o).

Bár a terminológiát nem használja, de jól látható, hogy elkülöníti az eszmetörténetet, és a nevelés gyakorlatának történetét. Ez a megfogalmazás a továbbiakban ugyan finomodik, de a két vizsgálati terület elválasztása megmarad. A dualizmus kori tankönyvek közül a többi nem foglalkozott ezzel a kérdéssel.

Az első alaposabban kidolgozott elméleti alapozás Fináczy Ernő munkájában található meg. Az első kötet bevezetőjében így fogalmaz: „A neveléstörténet szerves fejlődésben állítja elének az emberiség szellemi javainak megőrzés és gyarapítása módját a fiatal nemzedékek révén. Köre tehát nagyon tág. Nemcsak a nevelés koronkénti állapotrajzát szerkeszti meg, hanem a tényekben nyilvánuló elvi alapokat is kifejti, - ami csak úgy történhetik meg, ha az intézményekben és eljárásokban megállapítható jellemző vonásokat összefüggésbe tudja hozni egyrészt a paedagogiai elmélettel, másrészt a kor teljes irányával, az általános szellemi törekvésekkel, amint azok a politikai és művelődéstörténetben, úgyszintén a philosophia történetében jelentkeznek. De ezzel sem oldotta meg feladatát a neveléstörténet. Nemcsak azt kell vizsgálnia, miképen nevelték a történeti népek gyermekeiket, s miért nevelték úgy és nem másként, hanem azt is, hogy kielégítette-e őket a nevelés tényleges rendje, s nem lebegett-e szemök előtt a nevelésnek más, a meglévőtől eltérő, szerintök jobb és tökéletesebb módja, s ha igen, milyen volt ez a paedagogiai eszményök, s minő tényezők együtthatása alatt formálódott”. (Fináczy, 1922. 1-2. o.).

Fináczy meghatározásában a Lubrich által kijelölt vizsgálati területek megmaradnak, de sokkal tágabb kontextusba helyezi őket. Lubrich is azt állítja, hogy a nevelés történelme „szoros összefüggésben van az egyetemes, különösen a művelődési történelemmel”, ezért a

„nevelés történelmét csakis a világtörténelemmel való összefüggésében láthatni világosan.” (Lubrich, 1874. 1-2. o.). A hatást a világtörténelem és a nevelés története között kétirányúnak tételezi fel: „a világtörténelmi események gyakran nem egyebek, mint a házi élet a nevelés és tanítás fejlesztette csiráknak gyümölcsei. A világ- és neveléstörténelem közti viszony általában véve az, hogy az első inkább a kül-, a második pedig a belélet folyamatait kíséri figyelemmel.” (Lubrich, 1874. 2. o.). A világtörténelemnek a nevelésre ható tényezői közül megemlíti a népek testi, szellemi és erkölcsi állapotát. Ugyanakkor hiába utal a művelődési történelemre, a világtörténelmet inkább politikai történelemként fogja fel.

Világosabbá válik a különbség, ha a neveléstörténelem diszciplináris kapcsolatairól mondottakat is figyelembe vesszük. Fináczy a neveléstörténettel érintkező tudományoknak a politikatörténetet, művelődéstörténetet, a bölcsészeti történetét, az irodalomtörténet nevezi. Ezek közül a művelődéstörténetet emeli ki, amikor azt mondja, hogy „az egész neveléstörténet voltaképpen nem egyéb, mint szűken értelmezett művelődéstörténet.” (Fináczy, 1922 3. o.).

A tanítóképezdek számára íródott tankönyvek közül csupán Kóródy Miklósé foglalkozik elméleti kérdésekkel. Megfogalmazása szerint: „Megismertetni az eszméket, rendszereket, szokásokat és módozatokat, amelyek az emberiség történetén keresztül a nevelés szolgálatában állottak s azon nagy emberek életének s főleg nevelői működésének történetét, akik a nevelés eme tényezőit kifejezésre juttatták, illetőleg a gyakorlati életbe átültették; - ez a neveléstörténet célja. Megvilágítani a történelem egyes korszakaiban uralkodó vallási, bölcséleti és tudományos irányzatokat, továbbá az egyes nemzetek irodalmi, művészeti és társadalmi életének folyását, hogy ezáltal felismerjük a szellemi tartalmat, ami az embereket abban a korban olyanná tette, amilyenek voltak; - ez a neveléstörténet anyaga.” (Kóródy, 1918. 1. o. - kiemelés az eredetiben.)

Ez a megfogalmazás ugyanúgy épít az elmélet és a gyakorlat kettősségére, mint Lubriché, ugyanakkor Fináczyhoz hasonlóan túl is lép azon, amikor a nevelés és azt körülvevő közeg kapcsolatának bemutatását is a neveléstörténet feladatává teszi.

A pesti egyetem professzora, Prohászka Lajos így fogalmaz: „A pedagógiai életen általában a nevelési intézményeknek, a nevelés gyakorlatának és elméletének szerves összeszövődését értjük. Ennélfogva a neveléstörténet tárgya csak ez lehet: a koronkénti nevelési intézmények és a bennük érvényesülő nevelési tervek és eljárásmodok, továbbá a koronkénti nevelési eszmék és elméletek történeti megértése.” (Prohászka, 2004. 16. o.). Prohászka szellemtörténeti elkötelezettsége okán hangsúlyozza a megértést. Ez számára a neveléstörténetben fellelhető szellem megértését jelenti. A lényeges különbséget ebben láthatjuk, Prohászka megfogalmazása elmozdulás a korai neveléstörténet-írás leíró felfogásától, és a már Fináczynál is megfigyelhető elemző-megértő felfogást erősíti fel. Prohászka azonban ebben a tekintetben sem gyakorolt döntő befolyást a neveléstörténeti kánon alakulására.

A II. világháború után kiadott tankönyvek megfogalmazásai Fináczy elképzeléseit vitték tovább. Németh Imre szerint „A neveléstörténelem feladata az, hogy a múlt nevelésének jellegzetes intézményeit és elméleteit feltárja, s a mai nevelési rendszer kifejlődését bemutassa. A neveléstörténelemnek a múlt nevelési törekvéseit mindig az illető kor felfogásából kell méltányolnia. E mellett azonban éreztetnie kell azt is, hogy jelenleg mi a felfogás a jelzett kérdésekben.” (Németh, 1945. 5.o.) „A neveléstörténelem szoros kapcsolatban van a többi tudománnyal. Mindenütt rámutat arra, hogy mennyiben voltak azok a tanítás tárgyai, valamint arra is, mennyiben mozdította elő fejlesztőket az iskola. Miután a nevelési kérdésekben való állásfoglalás sok helyen a filozófiai felfogásból érthető meg, a neveléstörténelem tartozik s pedagógiának a filozófiával való kapcsolatát világossá tenni” (Németh, 1945. 5-6. o. - kiemelés az eredetiben).

Németh meghatározásában ugyanúgy tetten érhető a nevelés gyakorlatának és

elméletének kettéválasztása, mint a korábbi szövegekben. A nevelés tágabb háttere bemutatásának igénye sem újdonság. A más tudományokkal való kapcsolatot azonban másképpen értelmezi, mint a korábbi szerzők; ő iskolai tantárgyakról és az iskolarendszernek a tudományok fejlődésében betöltött szerepéről beszél.

Érdekes megfigyelni, hogy a neveléstörténet mibenlétének definíciója az első marxista⁵ neveléstörténet tankönyvekben lényegi hasonlóságot mutat a korábbiakkal. Mind Vaszkó Mihály, mind Tanay Antal Medinszkij könyvének bevezetőjét másolta a sajátjában. Igaz ez a neveléstörténet definíciójára is, amely Vaszkónál így hangzik: „A neveléstörténet a nevelés, képzés és oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődését tanulmányozza a legrégibb időktől a jelenkorig.” (Vaszkó, 1954. 3. o.). Ez szó szerint Medinszkij könyvének első mondata is. Tanay lényegileg a fenti meghatározás egy kibővített formáját használta: „A neveléstörténet a nevelés, képzés és oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődését tanulmányozza a legrégibb időktől napjainkig. Feltárja, hogy a társadalmi, gazdasági és politikai változásoknak megfelelően miképpen változtak és fejlődtek a nevelésre vonatkozó felfogások, a nevelési intézmények, azok tartalma, módszerei. (Tanay, 1954. 3. o.).

A meghatározások részben hasonlítanak a korábbiakra, ugyanúgy megtalálható bennük az elmélet és a gyakorlat elkülönítésének igénye. Ugyanakkor a korszak terminológiaváltozásai is megfigyelhetők. Ilyen egyrészt a nevelés, képzés és oktatás elkülönítése. Másrészt a nevelés történetének háttere itt nem a művelődéstörténet, hanem, szintén a marxista frazeológiának megfelelően, a társadalmi, gazdasági és politikai háttér.

A második világháború után ideologikussá váló neveléstörténet tankönyvek közül Tettamanti Béláé tárgyalja legbővebben a tantárgy feladatait: „a./ mikor és milyen gazdasági és társadalmi szükségletek hozzák létre a nevelést? Milyen formákban jelentkezett az a történelmi életben kialakuló társadalom – gazdasági rendszerekben? Mikor és milyen formában különül az el a társadalmi élet egyéb jelenségeitől? Hogyan lett az önálló saját törvényszerűségeivel és szervezetével rendelkező mind tudatosabb tevékenységgé és kapott intézményes formákat? Hogyan változott a nevelés rendje, szervezete a kollektív élet szükségletei szerint? Hogyan szolgálta, illetőleg szolgálta ki a fennálló gazdasági és társadalmi rendet? – b./ Milyen gazdasági és társadalmi tényezők hatása alatt és mikor alakult ki a nevelésen való gondolkodás? Milyen viszonyban van ez mindig kora társadalmi, gazdasági törekvéseivel, a korabeli nevelés stb.?” (Tettamanti, 1950. 4-5. o.).

Tettamanti nem megérteni, vagy leírni akarta a neveléstörténetet, hanem előfeltételezésit akarja igazolva látni. A nyelvtanilag kérdő mondatok tulajdonképpen állításokat fogalmaznak meg: gazdasági és társadalmi szükségletek hozták létre a nevelést, ami egy önálló, saját törvényszerűségeivel és szervezetével rendelkező tevékenység, mely szolgálta és kiszolgálta a gazdasági és társadalmi rendet.

A neveléstörténet tárgyának meghatározásakor meghatározó volt a hagyományos felfogás. E szerint a neveléstörténet az eszmék és a gyakorlat története, a gyakorlat alatt elsősorban az intézmények történetét értve. A marxista neveléstörténet-írás megjelenése a nevelés mint jelenség értelmezésének megváltozását hozta magával. A magát materialistaként meghatározó neveléstörténet az emberi kultúra, s benne a nevelés változásait nem a művelődési viszonyok, hanem az anyagi kultúra változásainak következményeiként látja. A dolgozat további részében arra a kérdésre is keresem a választ, hogy ez a szemléletváltozás okozott-e tényleges és lényeges változásokat a neveléstörténet tankönyvekben.

5.1.2. A neveléstörténet haszna

Egy másik, folyamatosan jelen lévő elem a neveléstörténet-írás önmeghatározásában a neveléstörténet hasznának bemutatása. A leírásokban minduntalan felbukkan az érvelés, hogy

⁵ A mai neveléstörténet-írás nyelvhasználata nem egységes. Az értekezésben a marxista, kommunista és szocialista elnevezéseket szinonimaként használok.

a neveléstörténet tanulmányozásának önmagán, a múlt jobb megismerésén túlmutató értelme és haszna van.

Már az első neveléstörténeti tankönyvekben is megtalálható ez az érvelés. „Midőn az 1868-iki XXXVIII. tv. 89. §-a, alapján a nagyméltóságu magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter ur, Ő excellentiája az 1869. évi szeptember 15-ikén tett és „Tanítóképezdei szervezet“ címe alatt kiadott magas intézkedésével elrendelé a nevelészet történetének a tanító képezdek harmadik folyamában való előadását, érezte és tudta: hogy valamint minden más tudományra és annak továbbfejlesztésére, úgy kiválóan a nevelészeti tudomány emelésére nézve megbecsülhetlen és nagy horderejű emeltyűként működik közre a nevelészet történelmi fejlődésének és irodalmának általánosabb tanulmányozása.” (Dölle, 1871. IV-V. o.).

Lubrich a neveléstörténelem hasznát – „becse jelentékeny” – abban látja, hogy segít megérteni a jelen és a jövő nevelési problémáit. „A nevelés történelmében évezredek tapasztalatai tévék le; s aki ezeket nem vizsgálja, intő oktató és felvilágosító szavokat nem hallja, az nem bírja a kulcsot se a jelen, sem a jövő feladatainak megoldásához” (Lubrich, 1874. 2-3. o.).

Hasonló gondolatokat fogalmaz meg Fináczy Ernő is, akinek véleménye szerint a neveléstörténelem nem csupán leíró, hanem tanító tudomány is. „A neveléstörténet ismerete minden művelt embernek, de különösen a leendő tanároknak és tanítóknak szükséges. Ha nem tudjuk azt, hogy elődeink miképen intézték a nevelés dolgát és hogyan gondolkoztak felőle, ismeretlenek előttünk azok az okok és tényezők, melyek mai nevelői eljárásunkat megérleltették. A célmeghatározások és alkalmazásaik, az elvek és eljárásmodok, melyek a múlt nemzedékek nevelésében uralkodtak, még ha tévesek is, tanulságul szolgálhatnak nevelő és tanító tevékenységünk számos mozzanatában, felvilágosíthatnak a helyes útról, a helyes eszközökről, a helyes módszerekről s óvatosságra intenek a nevelésügy újításaival, főleg jelszavakkal és kísérletezéssel szemben.” (Fináczy, 1922. 4. o.).

Bár a leírás terjedelmesebb, mint Lubriché, lényegében szintén ugyanazokat az érveket sorakoztatja fel: a múlt megismerése a jelen megismerését és a helyes gyakorlat kialakításában segíthet. A szöveg utolsó része pedig egyértelmű utalás a korabeli új pedagógiai törekvésekre, és rávilágít Fináczy azokkal kapcsolatos ellenérzéseire. Talán ez a fajta ellenérzés, a pedagógiai konzervativizmus is az egyik oka lehetett Fináczy neveléstörténeti elkötelezettségének.

„A pedagógiai szemléletű neveléstörténet célja csak egy lehet, hogy megsegít a jelen pedagógia életének megértésében. A mai eszményi követelményeket kétségkívül éppúgy ismernie kell annak, aki tanítani akar, mint a fennálló intézményeket és a nevelés és oktatás tényleges rendjét. De hogy ezeket helyesen ismerjük, és lényegük szerint megértsük avégből ismerni kell az előzményeket is, azt, hogy eszmények, tények és intézmények hogyan fejlődtek idáig. A múlt ismerete nélkül nem értjük meg helyesen a jelent. Aki nem ismeri a mai iskola kezdeti formáit és történeti alakulásait, aki tájékozatlan abban a tekintetben, hogy nyugati kultúránkban századok során át minő eszményi tervek szerint igyekeztek tökéletesebbé tenni a nevelést az bámsz lelkesedéssel fog minden hangzatos reformötletnek hódolni, és kritikátlanságával csak elősegíti a pedagógiai elhirtelenkedést.” (Prohászka, 2004 15. o.).

Prohászka érvei lényegében megegyeznek Fináczyéval, a jelen megértésében és a nem kívánatos változások elkerülésében segít. A megérés fontosságának kiemelése erre a szövegrészre is jellemző.

Németh Imre és Sebes Gyula is hasonló gondolatokat fogalmaznak meg. Az előbbi az egyetlen, aki a neveléstörténetnek a professzionális viselkedés formálásában betöltött szerepe mellett az egyéni fejlődés szempontját is beemeli a meghatározásába. „A neveléstörténelemnek egyik értékes feladata az is, hogy vágyat ébresszen egyes intézmények

bővebb tanulmányozására, és egyes pedagógiai művek behatóbb megismerésére. A neveléstörténelem tanulmányának egyik nagy jelentősége abban rejlik, hogy a történelem folyamán felvetett értékeknek magunkba vetítése révén a magunk lelki tökéletesítésének és nevelői erejének fokozását is szolgálhatjuk.” (Németh, 1945 6.o.).

Sebes Gyula: „A neveléstörténet nagyszerű szükséges bevezetés magához a nevelőoktatói tevékenységhez. Nem üres kíváncsiságból, nem pusztán művelődési vágyból kell belemerülnünk a tanulmányába, hanem a gyakorlatiasság szellemétől vezetve is, hogy megismerjük ama értékek kibontakozását, melyek a nevelőoktatás elméletének vagy gyakorlatának tartós, esetleg állandó tényezőivé váltak. A jelenleg kíváncsatos álláspont nem az, hogy új gondolatok, eszmék, új nevelői és oktatói módszerek, eljárások után kutassunk, hanem az, hogy fejlődésükben megismerjük, megértsük és értékelni tudjuk azokat, amelyek érvényben vannak.” (Sebes, 1947. 4. o.).

A marxista tankönyvek megjelenésével bekövetkezett némi változás a neveléstörténet tantárgy tanításának hasznának indoklásában. „... a neveléstörténet a múlt helyes módszerrel történő vizsgálata által segíti a pedagógusokat a tanulságok levonásában, mindannak elvetésében, ami elavult, reakciós és szükségtelen a kommunista nevelés szempontjából, és viszont segítséget nyújt ahhoz is, hogy kritikailag átdolgozott formában átvegyük mindazt, ami hasznosnak mutatkozik.” (Tanay, 1954. 4. o.).

„A nevelés történetének ismerete elengedhetetlenül szükségesek a pedagógiai elméleti és gyakorlati művelőinek egyaránt. Megismertet bennünket a múlt pedagógiai rendszereivel, elméleteivel és pedagógiai tapasztalataival. A marxizmus-leninizmus alapján álló neveléstörténet lehetővé teszi számunkra az értékes, haladó hagyományok megismerését és felhasználását és megóv bennünket a helytelen pedagógiai elméletek kritikátlan szemléletétől és felvértez bennünket a reakciós pedagógiai irányzatok maradványai elleni küzdelemre.” (Vaszkó, 1954. 3. o.).

A két szöveg a korábbiaktól eltérő retorikával közelíti meg a kérdést. A jelen segítése, a helytelen módszerek elkülönítése a helyesektől ugyanúgy a központi kérdések mint korábban. Érdekes ugyanakkor megfigyelni, hogy nem a meglévő pedagógiai módszerek konzerválása, hanem a azok felszámolása legitimálja a neveléstörténetet.

5.2. A neveléstörténeti tankönyvek forrásai

Már a felületes olvasás során is nyilvánvalóvá válik, hogy a korai magyar neveléstörténet tankönyvek között nagy a párhuzam. Sok a hasonló vagy teljesen azonos szöveg, ami arra utal, hogy ezek a munkák közös gyökerekre vezethetők vissza. Mivel az egyezések nem mutattak egy irányba, valószínűleg nem egy, hanem több közös eredetűt kell keresnünk. A szerzők elsősorban német monográfiákat használtak, s ahogy azt Kiss Áron megfogalmazta: „Eredetiséget munkámnak nem tulajdonítok, s épen ezért föl sem írtam a címlapra, hogy a fordítási és átdolgozási jogot fönntartom magamnak⁶; hiszen ha a külföldi nevelésügyre vonatkozó részét németre lefordítanák, Schmidt s az ő művének átdolgozói, Lange, Böhm s mások bizonyára a magukéra ösmernének benne.” (Kiss, 1872., I. o.). Kiss a fent említett monográfiák mellett Palmer, Heppe, Raumer és Körner kötetére hivatkozik bevezetőjében.

A magyar neveléstörténet-írás történetének érdekes és fontos jellegzetességére hívja fel itt a figyelmet Kiss Áron. Mint az egész magyar neveléstudomány, úgy a neveléstörténet-írás is elsősorban német hatások alatt fejlődött. Amikor a szerzők neveléstörténetet írtak, elsősorban az oktatásban felmerülő igények kielégítésére, akkor nem kellett nekik önálló forráskutatásokat végezniük, hanem a már akár több évtizede is létező német nyelvű monográfiák alapján írhatták meg munkáik nemzetközi fejezeteit.

Dölle Ödön Kiss Áronhoz hasonlóan főleg német forrásokra támaszkodott műve

⁶ Ez utalhat akár Dölle Ödön könyvére is, aminek a címlapján ez állt: *A fordítási és átdolgozási jog fentartatik*

megírásakor. Schmidt, Riecke, Diesterweg, Körner, K. A. Schmid, német nyelvű könyveire hivatkozik.

Lubrich Ágost a következő munkákat jelöli forrásaiul: Alzog, Cramer, Fritz, Kapp, Niemeyer, Raumer, Richter, Ruhkopf, K. A. Schmid, K. Schmidt, Schwarz, és Wohlfarth. Noha az irodalomjegyzékben nem említi, a szövegben ő is hivatkozik Palmer munkájára is.

Molnár László és Erdődi János nem tesz említést a felhasznált forrásokról. Molnár könyve azonban több helyütt hasonlóságot mutat Lubrich munkájával, így vagy ugyanazokat a német forrásokat, vagy, ami még valószínűbb, magát Lubrichot használta.

A fenti listákat összevetve látható, hogy a dualizmus-kori szerzők által felhasznált irodalmakban nagy átfedés tapasztalható. Schmidt, Raumer, Körner, Schmid és Palmer számított általánosan elfogadott forrásnak.

A magyar források közül mind Dölle mind Kiss megemlíti Toldy Ferencet. Kiss Áron emellett néhány monográfiát: Dölle pedig sajtótermékeket említ.

Ezen szerzők pontos hatása azonban a kutatás jelenlegi állása szerint nem kideríthető. A szövegekben egyik szerző sem hivatkozta pontosan a forrásait, egyedül Lubrich említette meg néhány alkalommal (főleg folyószövegben) a felhasznált irodalmat. Így az sem állapítható meg pontosan, miben tér el, ha eltér a magyar tankönyvek szövege a német eredetiktől.

Lubrich Ágost azonban többször is utal rá, hogy fenntartással kezelte forrásait. „A nevelés történelmének anyagát némelyek igen mesterkéltén osztják föl. A többi mellőzve csak Cramert és a legújabbak közül Schmidt Károlyt hozzuk föl. Ezek azon alapgondolatból indulván ki, hogy az emberi nem épen úgy fejlődik, mint az egyes ember; hogy tehát az egyes népek egyediségi fejlettsége az egyes egyedek határozott korszakának felel meg, a nevelés történelmét hasonlóan az emberiség történelméhez, gyermek-, ifjú- és férfiukorra osztják, s a korábbi népeket a két elsőbe, a későbbiek a harmadikba sorozzák. De az eféle önkényes, üres okoskodás nem állítható a tények helyére és folyton ellentmondásba bonyolítja emberét.” (Lubrich, 1874. 3. o.).

Emellett a szövegben többször is utal a protestáns íróknak a katolicizmust érő vádjaira, amelyeket hevesen elutasított. Erre nyújt kiragadott példát a következő szöveg. „Némely neveléstörténelem minden lépten-nyomon kirívóan azon célzatosságának ad kifejezést, mintha úgy szólván a kereszténység keletkezése óta minden, de minden a papság a pápaság és a katholicismus megdöntésére tudatosan törekedett volna; mintha a hitújításig terjedő keresztény élet nem volt volna egyéb, mint a világi felvilágosult elemek küzdése a papi butítással, a szabadságnak a szolgasággal; holott minden hiteles történelmi adat azt igazolja, hogy az egyházi férfiak is gyarló emberek és koruk gyermekei lévén, a mindenkor hibáiba is bele eshettek, de hogy az egyház volt az is, melyből keletkeztek mindig a művelődés új tényezői is; ő hozta létre az egyetemeket, élesztette fel Olaszországban a klasszikusokat, nevelte a festészet szobrászat, építészet nagy mestereit. Nagy elfogultság vagy más valami kíváncsít ahoz, hogy még a művészeteket p. az olasz festészetet is úgy tüntessük fel, mint a katholicismus elleni visszahatást. Ily szellemű írók a soha meg nem szüntethető felekezeti különbség dacára is uralkodni kellő általános emberszeretet ápolása helyett csak a visszavonás tüztét szítják az emberek közt és sokat ártanak az igazi polgárosodásnak.” (Lubrich, 1876a. 249-250. o.).

Fináczy Ernő az első szerző, aki alaposan és pontosan dokumentálta forrásait. Az *Ókori nevelés történetében* a fejezetek végén irodalomlista található. Az ezt követő kötetekben Fináczy áttért a látjegyzetek használatára, ami megnehezíti a felhasznált irodalmak pontos összegzését. A felhasznált irodalmak száma kötetenként hozzávetőlegesen a következőképpen alakult: Ókor 220; Középkor 160; Reneszánsz 150; Újkor 380; 19. század 130.

A felhasznált irodalmak között többségben vannak ugyan a német nyelvűek, de a

korábbi hagyományokat megtörve Fináczy számos angol, francia és olasz nyelvű szakirodalomra hivatkozott. Az irodalomlistában szereplő tételek felhasználását illetően azonban óvatosságnak kell lenni. Maga Fináczy is több helyütt hangsúlyozza, hogy munkája eredeti források, és nem szakirodalmak alapján készült. Néhány lábjegyzet utal arra, hogy az adott irodalmat Fináczy „nem látta”.

Az Ókori nevelés történetében egyértelműen el is különíti a felhasznált és a „látott” irodalmakat. „Ezen irodalmi útmutató célja, hogy azokat, kik a görög neveléstörténet valamely ágában bővebb tanulmányt akarnak tenni, a legszükségesebb segédeszközök felől tájékoztassa. Első sorban egyetemi tanulmányozásnak kíván szolgálni. Az I. alatt felsorolt műveket természetesen e kézikönyv megírásánál is felhasználtam, vagy tekintetbe vettem; a II. alatt felsoroltakat a szükséghez és lehetőséghez képest.” (Fináczy, 1922. 13. o.).

Noha nem tisztázza, mi a különbség a felhasználás és a tekintetbe vétel között, a megfogalmazás egyértelművé teszi, hogy nem használta fel mind a 220 irodalmat, ezért valóban érdemes pusztán irodalomlistaként tekinteni ezekre a művekre. Érdekes, hogy egy fél évszázaddal korábban Kiss Áron is nagyon hasonlóan írt forrásairól. „Mint anyaggyűjtő elmondhatom, hogy lelkiismeretesen jártam el, s nincs művemben egy sor, melynek valóságáról meg ne győződtem volna; a felhozott műveket pedig mind olvastam vagy legalább áttekintettem.” (Kiss, 1872. III. o.).

Hogy pontosan milyen irodalmakat és milyen mélységben használt fel Fináczy (és Kiss), az a kutatás jelenlegi állása mellett megválaszolhatatlan. Ami bizonyosan kijelenthető, hogy a dualizmus-kori szerzőknél jóval inkább diverzifikálta forrásait.

A másik elmozdulás nyelvi tekintetben figyelhető meg. A korábbi szakirodalmak egyértelmű német-orientáltságával szemben Fináczy nyitott (ahogy láttuk, legalább a hivatkozások szintjén) a francia, angol és olasz források felé. A nyelvi diverzifikációval kapcsolatban azonban – egy kiragadott példán keresztül – egy érdekes jelenségre hívom fel a figyelmet.

A magyar neveléstörténeti tankönyvek egyik kedvelt toposza lett az a két bekezdés, amelyben Fináczy a középkori fegyelmezési módszerekről ír. „A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenytétet (mely már Sz. Benedek regulájában megvan) rendszeresen (sokszor igen csekély vétségek vagy hibák felmerülésekor) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképen, mint nyírvesszből készült virgáccsal a kezében; s ez a mondás; az »iskolai virgács hatalma alatt lenni«, a gyermekéveket s a grammatika tanulásának idejét jelentette. Közmondássá vált az is, hogy »Verd meg fiadat vesszővel és meg fogod lelkét menteni a haláltól«.

Mindezt nem a mai szemünkkel kell néznünk. A középkori tanító legtöbb esetben jóhiszeműen járt el Salamon mondását idézve, mely szerint: aki a gyermekét szereti, megveri. Meg volt győződve, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni szenvedések elviseléséhez, ennek legfoganatosabb módja pedig a test megfenyítése. A kor erkölcsi is nyersebbek voltak s az akkori nemzedékek physikuma is ellenállóbb volt. A verésben a középkori gyermekek nem is láttak valami kegyetlenséget (mint a hogyan nem láttak benne ilyent rövid idővel ezelőtt az angol public-schoolok növendékei). Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak. A tanítók tanítóikkal együtt kivonultak az erdőbe s itt vágták és gyűjtötték össze a virgácsnak való mogyoró- és nyírfavesszőket, melynek súlyát majdan hátukon kellett érezniök. Munkájuk végeztével játszottak és szórakoztak az erdőnek egy tisztásán aztán ozsonnát kaptak szüleiktől vagy tanítóiktól s estefelé tréfálkozva és kaczagva tértek vissza fenyítésük eszközeivel a városba.” (Fináczy, 1914. 169-170. o.).

Ennek a szövegrésznek az eredete viszonylag könnyen azonosítható. Fináczy hivatkozása szerint a második bekezdés forrása egy W(illiam). P. Welpton nevű angol szerző Principles and methods of physical education c. munkája 1908-ból.

Az eredeti szövegeket a megszokottól eltérő módon teljes terjedelmükben közlöm, hogy összevethetőek legyenek Fináczy szövegével, és segítségükkel nyomon lehessen követni a szöveg állandósuló tartalmi elemeit.

A szerző *Punishments in Meadieval Schools* alcímmel mutatja be középkori iskolák fegyelmezési gyakorlatát. Így ír: „The severity and frequency of the punishments were certainly calculated to cultivate fortitude in bearing pain. Of course, this severity was, much more in the Middle Ages than in later times, a reflex of the roughness of manners generally; but it was deliberately adopted even by the most kindly teachers of children as designed to advance their moral good. «Spare the rod and spoil the child» was a universally accepted maxim was it not the advice of Solomon, the wisest of men? Nor do the boys seem to have regarded these punishments as cruelties. They all came in the day's work, and to many doubtless were no more repugnant than the Latin and Logic which were the chief articles in their mental diet. In Germany the annual school festival was called the Procession of the Rod. «Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then returned to the town, laughing and joking, and laden with the instruments for their punishment.»” (*Welpton*, 1916. 32. o).

A szövegben látható, a virgács ünnepéről szóló idézet rész forrásaként Welpton saját lábjegyzetében Johannes Janssen német szerző nagyszabású monográfiájának, a *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters* c. könyvnek az angol fordítása, a *History of the German People at the Close of the Middle Ages* szerepel. Az angol kiadásban így szerepel a szöveg.

“In many places the so-called 'Procession of the Rod' was held annually. Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then returned to the town, laughing and joking and laden with the instruments for their punishment.” (*Janssen*, 1896. 76. o.).

Német eredetiben pedig így hangzik a szöveg: „An vielen Orten fand alljährlich im Sommer der sogenannte Ruthenzug oder das Virgatum-Gehen statt; von den Lehrern geführt und von der halben Stadt begleitet, zog die Schuljugend in den Wald, um den für sie nöthigen Bedarf an Ruthen selbst herbeizuschaffen. Lustig tummelten sich die Knaben, wenn die Ruthen geschnitten waren, mit Maienkränzen geschmückt im grünen herum, führten allerlei Spiele und gymnastische Uebungen auf und wurden von Lehrern und Eltern bewirthet. Mit ihrer Plage beladen kehrten sie Abends scherzend und singend in die Stadt zurück” (*Janssen*, 1887. 69. o.).

Mint látható, az átdolgozások és a fordítások ellenére az eredeti német szöveg számos sajátossága egyértelműen azonosítható Fináczy szövegében. Egy bekezdésből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de két probléma felvethető. Fináczy, miközben angol nyelvű szövegre hivatkozott, gyakorlatilag egy német eredetű forrást idézett, vagyis rajta kívül álló okokból ugyan, de ebben az esetben a források nyelvének diverzifikálása felemás eredmény hozott.

Egy másik probléma pedig Fináczy eredetiségének kérdése. Miközben, mint említettem, többször is hangsúlyozza, hogy jórészt eredeti forrásokon alapul a munkája, ebben az esetben jól láthatóan W. P. Welpton angol szövegét fordította és dolgozta át. A kutatás keretei nem teszik lehetővé a probléma mélyebb elemzését, de egy későbbi Fináczy-kutatásnak érdekes (és roppant nehéz) kérdése lehet a szerző könyveinek és a hivatkozott irodalmainak összehasonlítása.

Molnár Oszkár a Fináczy által megkezdett utat folytatta, amikor az egyes tartalmi

egységek végén kapcsolódó irodalomlistát közölt. Ezek az irodalomlisták azonban részben Fináczy listáinak másolatai, részben annak kiegészítései az újabb szakirodalmakkal, pl. magának Fináczynek a munkáival. Ugyanez igaz Németh Imre Neveléstörténelem c. munkájára is.

Fináczy hatása a kommunista fordulat után is megfigyelhető. Az egyetlen kötet, amely felsorolja forrásait, Tettamanti Béláé. Ő Fináczy ötkötetes monográfiája mellett a magyar neveléstörténeti irodalomban már korábban is jól ismert Compayré és Barth könyveit említi. A magyar neveléstörténettel kapcsolatban a következő munkákra hivatkozik: Fináczy Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában, Uő: A magyarországi középiskolák múltja és jelene, Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei valamint Somogyi J.: Hazánk közoktatásügye a második világháborúig.

Új elemként kerülnek be a kánonba a marxista neveléstörténet-írás klasszikusai. Tettamanti hivatkozik Medinszkij két munkájára: A közművelődés a Szu-ban, Szikra 1947 és Népoktatás a Szu-ban, Szikra 1950. Ezek mellett Konsztantinov: A szovjet pedagógia harminc éve és Kaftanov: A szovjet felsőoktatás harminc éve c. munkáit említi bevezetőjében.

A Tettamanti által felhasznált irodalmak kettősség mutatkozik meg. Egyrészt mind a bevezetőben, mid magában szövegben hivatkozik korábbi magyar munkákra, elsősorban Fináczy műveire. ismeri ugyanakkor a marxizmus klasszikusait, ami elsősorban a szövegközi hivatkozásaiból derül ki. Idéz pl. Marx és Engels Válogatott Műveiből (128. o.), Engels Feuerbach (133. o.) és Anti-Dühring c. munkájából (128. o.), Marx Louis Bonaparte brumaire tizennyolcadikája c. szövegéből, a Kommunista Kiáltványból, Leninnek és Sztálinnak Az ifjúságról címmel megjelent válogatott szemelvényeiből, valamint Krupszkaja Válogott pedagógiai tanulmányaiból.

Tettamanti nem említi a Medinszkij-féle *A nevelés történetét*. Ugyanakkor megállapítható, hogy mindhárom általam vizsgált, egyetemes neveléstörténeti fejezeteket is tartalmazó tankönyv támaszkodik Medinszkij munkájára. Tanay Antal és Vaszkó Mihály könyvében egyetlen olyan fejezetet sem találtam, amely nem mutatna kisebb-nagyobb szöveg szerinti egyezéseket Medinszkij munkájával. Tettamanti ugyan jóval szabadabban kezeli Medinszkij szövegét, de az egyezések tagadhatatlanok. A marxista neveléstörténet-tankönyvek esetén tehát nem beszélhetünk önálló alkotásokról.

A magyar neveléstörténet tankönyvekről megállapítható, hogy azok egyetemes neveléstörténeti fejezetei többnyire nem eredeti, önálló kutatásokon vagy széles szakirodalmi tájékozottságon alapuló munkák, hanem külföldi (német és orosz) munkák fordításai, átdolgozásai. Ez alól Fináczy tekinthető kivételnek, bár a bemutatott példa azt mutatja, hogy további kutatások szükségesek annak eldöntésére, mennyire és milyen szöveghűséggel támaszkodott az eredeti forrásokra.

5.3. A tankönyvi tartalom jellemzői

5.3.1. Az öndefiníciók és a tartalmak

A neveléstörténet tankönyvek csekély elméleti érdeklődése miatt kevés szerzőnél található meg a tananyag elrendezésének, kiválasztásának indoklása.

Legrészletesebben Lubrich Ágost ír a kérdésről. Lubrich két korszakra osztja a nevelés történetét: nem keresztény vagyis nemzeti és keresztény vagy humanus nevelés korszakára. Az első korszakban a közös vonást abban látja, hogy a „Kelet népei mind csak nemzetiségek fenntartására és érvényesítésére céloztak nevelési rendszereikkel, s így a nevelés elvtételeire (maximae) nézve megegyeztek”. (Lubrich, 1874. 4. o.). Ezen a korszakon belül három típust különböztet meg: „a sínaiak, indok, perzsák és egyiptomiak általános (substantiális) nevelését”, a „görögök és rómaiak egyediségi nevelését”, és „Izrael népének istenuralmi

nevelését”. (Lubrich, 1874. 4-5. o.).

A keresztény vagy humanus nevelés története pedig az alábbi szakaszokra osztható: a kereszténység kialakulástól a népvándorlásig, a középkor nevelésének története a reneszánszig, a reneszánsz nevelés a hitújítás felléptéig valamint a hitújítás utáni nevelés története.

A dualizmus kori tanítóképezdei tankönyvekben nem található utalás a tananyag elrendezésének okára. Egyedük Kiss Áron jegyzi meg, hogy „Schmidt rendszerének átvétele megkönnyítette ugyan egy részről a kidolgozást, de nagyon is sok nehézséget okozott, mert a magyar nevelésügy történetét is e rendszer keretébe kellett beilleszteni, hazai nevelésügyünkben pedig a német szellemi iránnyal párhuzamos mozgalmak nem mindig lévén földeríthetők, e miatt az összeállítás nehéz volt és sok helyen nem a kellő módon sikerült.” (Kiss, 1872., 1872 II.).

Kóródy Miklós bevezetőjében leírja, hogy három fejezetre osztja tankönyvét. Ezek: ókor, középkor és újkor. Az ókor Krisztus születésével ér véget. A középkor a reformáció kitörésével zárul. Az újkor pedig ekkor kezdődik. Előbbiben zárdai és lovagi, utóbbiban a világi nevelés a meghatározó.

Németh Imre szerint „A neveléstörténelmet két nagy korszakra osztjuk: A Krisztus előtt és a Krisztus után lévő korszakokra. A Krisztus előtt lévő korszakban tárgyaljuk a primitív és az ókori kultúrák közül a görögök és a rómaiak nevelését. A Krisztus után lévő korszakokat felosztjuk keresztény ókorra (527-ig), középkorra (a XIV. század közepéig. A renaissance kezdete), újkorra (Herbarttal záródik és a legújabb kor pedagógiai mozgalmaira.” (Németh, 1945. 6. o.).

A marxista szerzők közül Vaszkó Mihály a következő felosztást javasolja:

1. *Az ókori nevelés története /a legrégibb időktől az időszámítás utáni VI. századig/*
2. *A középkori nevelés története /17. századi angol polgári forradalomig/*
3. *Az újkori nevelés történetek (Vaszkó, 1954. 4. o.)*

Tanay Antal gyakorlatilag ugyanígy fogalmaz (4. o.). Ez a felosztás azonban szó szerinti másolata a Medinszkij-féle tankönyv bevezetőjében olvasható felosztásnak.

Tettamanti Béla a két másik szerzőtől eltérően négy szakaszra osztja a nevelés történetét.

„A történelmi korhatárolás alapja a társadalmi formák fejlődése.

1./ *A neveléstörténet ókorának határa a nyugatrómai birodalom bukása; a primitív, ősközösségben élő népek és a keleti és görög és római rabszolgatársadalmak nevelésének kora.*

2./ *A neveléstörténet középkora a nagy francia forradalomig /1789/ tart. Ezt a kort a feudális társadalmak egyházi és felekezeti nevelése teszi egységessé.*

3./ *Az újkor a nagy orosz forradalomig tart és magában foglalja a kapitalista és imperialista polgári társadalomnak világi és államilag szervezett nevelését; s végre*

4./ *A legújabb kornak tárgya a szocializmust építő osztály nélküli társadalom nevelése.” (Tettamanti, 1950, 5. o.)*

A fenti meghatározások azt mutatják, hogy a marxista neveléstörténet-írás fellépéséig természetes módon Krisztus születéséhez, illetve a reformációhoz kapcsolódott a neveléstörténeti anyag felosztása. Azonban már Kóródynál megjelenik a tananyagnak az a felosztása, ami Tanay és Vaszkó munkájában. Ez utóbbiakban azonban már az új történelemszemléletnek megfelelő időbeosztást találhatunk.

Tettamanti felosztásának legnagyobb újdonsága hogy egy újabb szakaszt, a legújabb kort emel be a periodizációba. Azzal, hogy a középkort a francia forradalommal datálja, a legújabb kort pedig a Nagy Októberi Szocialista Forradalomtól indítja, az újkort gyakorlatilag a 19. századra redukálja. Ennek az időszaknak ilyen fontos szerepeltetése – természetesen

egészen eltérő hangsúlyokkal – nem szokatlan, Fináczy is önálló kötetet szentelt a 19. századnak.

5.3.2. A tényleges tartalom

Megvizsgáltam, hogy az egyes tankönyvekben az anyagrészek az összesített oldalszámhoz képest milyen arányban vannak jelen. Az összesített oldalszámba, ahol volt, a bevezetést beleszámoltam. Az összehasonlíthatóság kedvéért a tananyag felosztására egységes rendszert alkalmaztam: ókor – középkor – reneszánsz – újkor. Az újkort a reformáció kezdetétől számoltam. Ahol mindkettő előfordult, ott a magyar és az egyetemes fejezeteket összeadtam. Prohászkat, mivel könyve csonka, ezért adatai torzítanak, ebből a vizsgálatból kihagytam.

3. táblázat: Az anyagrészek százalékos aránya a tankönyvekben.

	<i>Dölle</i>	<i>Kiss</i>	<i>Molnár L.</i>	<i>Lubrich</i>	<i>Erdődi</i>	<i>Kóródy</i>	<i>Fináczy</i>
Ókor	9,44	4,42	11,52	25,46	8,47	9,5	21,56
Középkor	8,33	12,39	18,52	18,97	9,04	18	21,69
Reneszánsz	0	0	0	7,69	0	0	18,83
Újkor	82,5	78,76	69,55	47,55	81,36	71,4	37,93
	<i>Molnár O.</i>	<i>Németh</i>	<i>Sebes</i>	<i>Tanay</i>	<i>Vaszkó</i>	<i>Tettamanti</i>	
Ókor	12,75	13,3	6,8	6,56	7	10,37	
Középkor	10,29	10,11	7,2	11,48	2,88	3,7	
Reneszánsz	4,41	2,13	6	0	2,88	7,41	
Újkor	72,06	61,7	80	81,97	87,65	78,89	

A tankönyvekre az újkori neveléstörténet erős jelenléte a jellemző. Csupán két szerzőnél, Lubrich Ágostnál és Fináczy Ernőnél kevesebb 50%-nál az újkori anyag. Fináczy esetében ez magyarázható azzal is, hogy az utolsó kötet nem tárgyalja azoknak a kérdéseknek egy részét, amelyek a korábbi kötetekben még szerepelnek. Ahogy a kötethez írt bevezetőjében Prohászka Lajos írta: „Ez a kötet nem terjeszkedik ki a nevelésnek a XIX. században jelentkező tényleges módjára és rendjére, a nevelési eljárásokra és intézményekre, hanem a nevelélméletek elemzésére korlátozza feladatát” (Fináczy, 1935. III. o.).

A reneszánsz az egyetemi tankönyvekben van jelen a legnagyobb súllyal. Nem meglepő, hogy Fináczynál, aki egy egész kötetet szentelt a korszaknak, az összes anyag csaknem egyötödét teszi ki ez a periódus. A másik két egyetemi tankönyvben (Lubrich, Tettamanti) jóval kevesebb szó esik a reneszánszról, de az arány még így is meghaladja a tanítóképző tankönyveinek átlagát. Érdemes megfigyelni, hogy a téma csak Fináczy után jelent meg a tanítóképző tankönyvekben. Ez is mutatja Fináczy meghatározó szerepét a neveléstörténeti kánon alakulásában.

A középkor és az ókor jelenléte is hullámmó. Hat tankönyvben (Dölle, Lubrich, Molnár Oszkár, Németh, Vaszkó és Tettamanti) az ókor szerepel nagyobb hangsúllyal. Ezekben a könyvekben az összes anyag mintegy tizede foglalkozik az ókorral. Lubrich kivételével, akinek 25%-a Fináczy könyvéhez áll közelebb. A középkort Fináczy tárgyalja legbővebben. A korszak jelentős leértékelődését figyelhetjük meg Vaszkónál és Tettamantinál. Az áttekintésből látható, hogy a marxista neveléstörténeti tankönyvek megjelenésével a tananyag felosztásának arányai nem változtak jelentősen.

Következő lépésben megvizsgáltam, hogy az elemzett tankönyvek milyen témákat tárgyalnak. Az így készített táblázatot a 1. sz. melléklet tartalmazza. Azt a témát, amelyet az adott tankönyv érdemben mutatott be 1-gyel jelöltem, amelyet nem, 0-val. Érdemi bemutatásnak azt tekintettem, ha legalább 1 bekezdésnyi szöveg az adott témával, szerzővel foglalkozott. Ez természetesen nem jelenti, hogy a témák, noha érdemben tárgyalták őket a

szerzők, azonos súllyal szerepeltek volna a tankönyvekben, ahogy ez az előző táblázatban is látható.

Bár néhány torzító hatást figyelembe kell venni, az eredmények alkalmasak arra, hogy belőlük következtetéseket vonjunk le. Egyik ilyen hatás, hogy a pedagógiai klasszikusok meghatározóbb szerepet játszanak a vizsgálatban, mint a tárgyalt egyéb témák. Ez azonban nemcsak annak köszönhető, hogy a klasszikusok kétségkívül nagyon jelentős mértékben határozzák meg a kánon alakulását, hanem annak is, hogy a témák osztályozásánál szükséges volt összevonásokat végezni.

Egy Lubrich-fejezettel kapcsolatosan próbálom érzékeltetni a problémát. A 19. századi német népoktatással kapcsolatban számos résztémát tárgyal. Az alábbi beosztás a fejezet szerkezetét, a könyvben elfoglalt helyét mutatja. (A könnyebb áttekinthetőség kedvéért formázom.)

III. könyv. Az elvont-emberi és keresztény-humanus nevelés korszaka.

II. fejezet. A 19. század, vagy a keresztény-humanus nevelés történelme.

I. Czikkely. Németország nevelés- és tanügye.

11. §. A német alsóbb tanügy.

I. Elemi iskola

A) Lelkesedés az elemi iskola alapítása- és szervezésének terén.

B) A három Porosz Regulative.

C) Az elemi iskolai nevelés és tanítás.

- Vallástan.
- Szemléltető tanítása.
- Olvasástanítás.
- Anyanyelv-tanítás.
- Írástanítás.
- Rajztanítás.
- Számvetés.
- Mértani alaktan és mértani rajz.
- A természettudományok.
- A történelem tanításait.
- Az énektanítás.
- A testgyakorlás.

II. Polgári fi- és leánytanodák.

III. Kisdedóvodák és gyermekkertek.

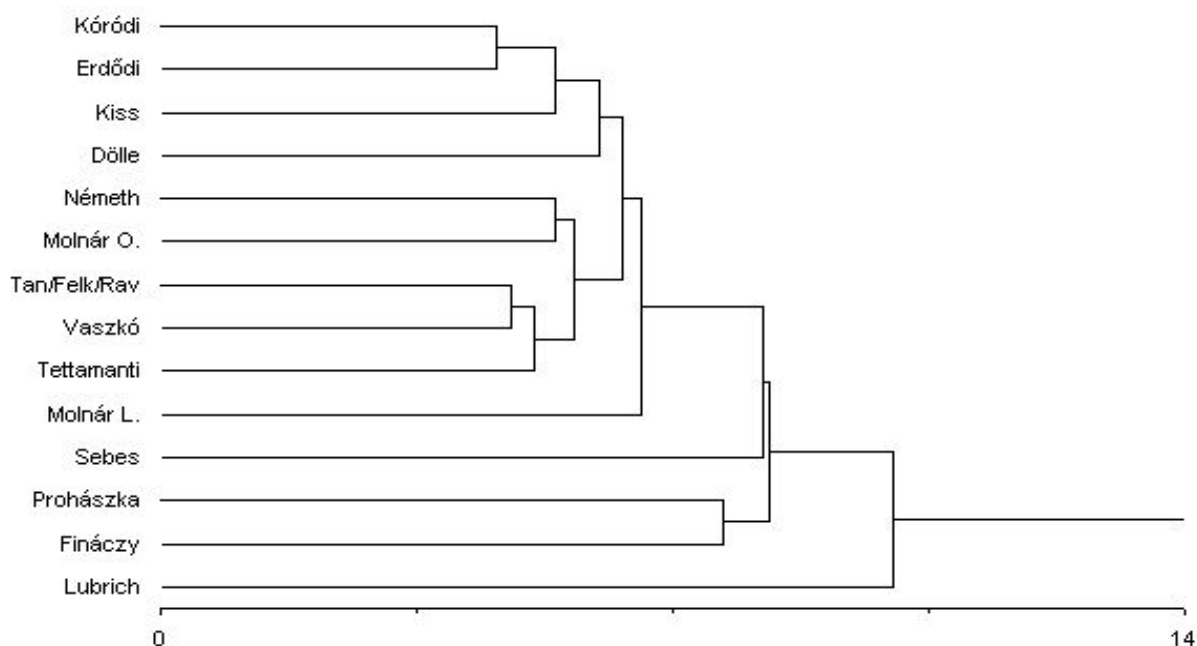
Ha a résztémákat vesszük szemügyre, akkor bizonyosan nem lehetne más olyan szerzőt találni, aki pl. a német elemi iskolákban alkalmazott rajztanítási módszerekről írt volna. Így ezt a fejezetet *A német nép- és polgári iskolák a 18-19. században* kategóriába vontam össze, amelyről két másik szerző, Kiss Áron és Molnár László is írt. Csekélyebb torzító hatást lehet tulajdonítani a témák részbeni összevonásának, mint minden résztéma külön szerepeltetésének.

Míg tehát a klasszikusok beazonosítása problémamentesnek tekinthető, addig a témák osztályozása értékelő műveleteket kíván, amely minden esetben hibalehetőséget hordoz.

Szintén megemlítendő, hogy nem minden tankönyv tárgyalja azonos időkeretek között a nevelés történetét. Egyrészt a később íródott munkák értelemszerűen a korábbiaknál több témát képesek feldolgozni. Másrészt két tankönyv, Fináczy Ernőé és Prohászka Lajosé – különböző okokból – csak csonkán maradt fent. Harmadrészt két másik tankönyv, Tanay Antrale, valamint a Ravasz-Felkai szerzőpárosé csak a neveléstörténet nemzetközi illetve hazai történetét ismerteti. Ezért a vizsgálatban ez utóbbi két könyv adatait összevontam, és a

marxista neveléstörténet-írás közös termékének tekintetem őket.

A táblázatba foglalt adatokon klaszteranalízist hajtottam végre, a legközelebbi szomszéd módszere szerinti strukturálással. Az alábbi dendrogram szemlélteti az eredményeket.



1. ábra: A szerzők klaszterekbe sorolásának dendrogramja

Kóródy Miklós és Erdődi János közelsége nem meglepő, lévén Kóródy Erdődi korábbi könyvét dolgozta át és bővítette ki. Ők ketten Kiss Áronnal és Dölle Ödönnel kiegészülve a dualizmus-kori neveléstörténet-írás tanítóképzős hagyományait jelenítik meg. Az I. világháború, és ezzel egyben a Fináczy utáni tanítóképzős hagyományokat Molnár Oszkár és Németh Imre jelentik. Ők azonban nem a korábbi, dualizmus-kori hagyományokhoz állnak legközelebb, hanem a II. Világháború után kibontakozó marxista neveléstörténeti kánonhoz.

Ez utóbbi tankönyvek több szempontból is érdekesek. A megjelenített tartalmaikban egyértelműen kapcsolódnak a korábbi tankönyvekhez, azokon belül is a közvetlenül korábban megjelent tanítóképezdei tankönyvekhez. Ez annál inkább is feltűnő, mivel, ahogy már említettem, ezek a munkák támaszkodnak – Tanay Antal és Vaszkó Mihály könyve nagyban, Tettamanti Béláé kevésbé – a Medinszkij-féle szövegre. Így arra következhetünk, hogy az abból való szelektálásban a szerzőket a korábbi magyar neveléstörténet-írás hagyományai is befolyásolhatták.

A másik figyelemre méltó tény ezzel a csoporttal kapcsolatban, hogy ebben szerepel Tettamanti Béla is. Ha a megjelenített témákat vesszük figyelembe, akkor az az előzetesen felállított hipotézis, miszerint létezik egy jól elkülönülő egyetemi neveléstörténeti-kánon, nem bizonyult igaznak. Ahogy a mellékletben látható, Tettamanti könyvéhez Vaszkó Mihály munkája áll legközelebb. A hasonlóság mögött azonban nem csupán a neveléstörténet-írás fejlődése során végbement „természetes szelekciót” láthatunk. Az 1950-es évek a „kézzel vezérelt” magyar neveléstudomány időszaka, a tankönyvek tartalmát központi utasítás és ellenőrzés alakította.

A tanítóképzős könyvek „Az Oktatásügyi Minisztérium Pedagógusképző Főosztályának irányításával” készültek, mint az a borító belső oldalán olvasható. Tettamanti

óra- és tananyagtervéről pedig az MTA Pedagógiai Bizottsága mondott véleményt és kritikát (Pukánszky, 2007a). A bizottság a pedagógiai közélet minden területét uralta, meghatározta, többek között, hogy hol milyen pedagógiai kutatást kellett végezni. Így lendült fel, például, Szegeden a Comenius-kutatás. (Gácsér és Pukánszky, 1992). Érdekesség, hogy Tettamanti anyagával kapcsolatban fennmaradt Nagy Istvánné⁷ bírálata, aki a Tanay Antal által írt tankönyv szerkesztőjeként is működött. Ez is mutatja, hogyan fonódott össze a politikai és tudományos irányítás.

Szintén a tanítóképezdés kánonhoz tartozik, bár azon belül meglehetősen elkülönül Molnár László és Sebes Gyula. Molnár a feldolgozott témáiban közel van a többi dualizmus-kori szerzőhöz, ami távolítja tőlük az a pedagógus-életrajzok átlagon felüli aránya.

Az elemzés visszaigazolja Sebes Gyula azon kijelentését, amely szerint „Az olvasó hamar meg fog győződni arról, hogy ez a mű nem átdolgozása vagy kivonata egy nagyobb műnek, hanem az önállóságra való komoly törekvés jeleit viseli. Egyrészt eredeti forrástanulmányokon alapul, másrészt a mások által végzett kutatások és részletfeldolgozások, elsősorban a magyar kutatások és feldolgozások gondos felhasználásával készült. Az anyag elrendezésében sem haladtam szorosan járt nyomokon, hanem kerestem még jobb, még világosabb csoportosítást, melyben az igen sokféle felfogást szemléltető elméleteket nyújthatnám.” (Sebes, 1947. 5.o.).

Az egyetemi kánont, az előzetes várákozással szemben, csak Fináczy Ernő és Prohászka Lajos képviseli. És bár Fináczy hatása kétségkívül jelentős a neveléstörténeti kánon alakulásában, a megjelenített témákat tekintve az ő munkái előtt és után született tanítóképezdés tankönyvektől jórészt ugyanolyan távolságban helyezkedik el. Ez a tény a nem egyetemi szerzők témaválasztásának saját logikájára enged következtetni, és azt jelenti, hogy Fináczy nem alakította át gyökeresen a tanítóképezdés kánont, hatását leginkább a mindkét hagyományban megtalálható, közös témákban lehet keresni.

Lubrich, szintén az előzetes várákozásoktól eltérően, nem sorolható be egyértelműen az egyetemi neveléstörténet-írás hagyományaiba. Ennek oka, hogy bár feldolgoz olyan témákat, amelyek nem találhatók meg a dualizmus-kori neveléstörténeti könyvekben, de ezeket oly módon teszi, hogy a későbbi egyetemi kánonba sem illeszkedik bele. Erre jó példa a reneszánsz korának bemutatása, aminek során számos olyan életrajzot (pl. Carlo Marsuppi, Ambrogio Traversari, Gianuzzo Manetti, Francesco Filelfo, Poggio Bracciolini, Cosimo Medici, Lorenzo Medici, Angelo Politano, Rafaello, Michelangelo, Gerhardus Magnus, Florentius Redwyn, Züphteni Gerhardus, Thomas Kempis, Johannes Wesel, stb.) ismertet, amelyet a későbbi munkák nem, vagy csupán egy rövid félmondatban. A másik ok, hogy az egyetemi hagyományok mellett a tanítóképezdei tradíciókhoz is kötődik. Két példát kiemelve, Apácai Csere János munkásságának részletes ismertetése szinte az összes tanítóképezdés tankönyvben megtalálható, addig az egyetemi munkák közül csak Lubrichnál és a szintén az egyetemi kánonhoz nem kötődő Tettamantinál. Másik példa a tanítóképezdei kánonban kiemelt szerepet betöltő Calasanz Szent József és az általa alapított piarista rend. Az ő életrajzát az egyetemi szerzők közül egyedül Lubrich ismerteti.

Lubrichot tehát, a megjelenített témák tekintetében kettősség jellemzi. Miközben könyvének nemzetközi fejezeteit megírta, számos olyan témát átvett a forrásként felhasznált német tankönyvekből, amelyek nem kerültek be a későbbi (egyetemi) kánonba. A magyar neveléstörténeti részek megírásánál pedig erősen támaszkodott azokra a kutatásokra, amelyeket a korszak egyéb magyar (tanítóképezdés) tankönyvei is felhasználtak.

Az eltérések és hasonlóságok okát a tárgyalt témák számában is lehet keresni.

⁷ Később Dénes Magda néven vált ismertté.

4. táblázat: A tankönyvekben megtalálható témák száma

Lubrich	224
Fináczy	131
Prohászka	103
Tettamanti	66
Dölle	70
Kiss	129
Molnár L.	226
Erdődi	116
Kóródy	110
Molnár O.	72
Németh	119
Sebes	186
Vaszkó	64
Tan/Felk/Rav	45

A tárgyalt témák száma nagy változatosságot mutat. Az egyetemi szerzők által tárgyalt témák számának átlaga 131. A tanítóképzők számára írt tankönyvekben megjelenített témák átlagos száma 113,7. Az egyetemi tankönyvek tehát átlagosan több témát dolgoztak fel.

Ha a klaszteranalízis eredményének megfelelően az egyetemi kánonba csak Fináczy Ernőt és Prohászka Lajost számítjuk bele, a tanítóképzős kánonba pedig belefoglaljuk Tettamanti Bélát, akkor az arányok (117:109,3) kiegyenlítettebb képet mutatnak. A táblázatból azonban látható, hogy az egyes tankönyvek esetében nagy eltérések mutatkoznak az átlagtól.

Az egyetlen biztos tendenciának az nevezhető, hogy a marxista neveléstörténet tankönyvekben a korábbiakhoz képest jelentősen csökkent a témák száma. Míg a korábbi tanítóképzős könyvek átlaga 128,5 téma addig a marxista tankönyvek (Tettamantit is beleszámolva) átlaga 58,3.

A vizsgált tankönyvekben összesen mintegy 570 téma és személy került bemutatásra. Ezek közül a témák közül mindössze 63, tehát az összes téma mindössze 11%-a az, amely legalább a feldolgozott tankönyvek felében megtalálható. Ezeket a témákat mutatja az alábbi táblázat (abc-sorban):

5. táblázat: Az összes tankönyv több mint felében megtalálható témák

A filantropizmus	Herbart
A görög nevelés a hőskorban	Hrabanus Maurus
A görög nevelés általános jellemzése	India
A hitújítás	Jean Jacques Rousseau
A katolikus nevelésügy a 16. és 17. században	Jézus Krisztus, és a ker. nevelés alapjai
A ker. első századainak iskolái és nevelésügye	John Locke
A középkori egyetemek	Lucius Annaeus Seneca
A lovagi nevelés	Magyar reneszánsz
A plébániai, püspöki székesegyházi iskolák	Magyarország nevelésügye a 18. században
A protestánsok nevelésügye	Magyarország nevelésügye a 19. században
A reneszánsz Olaszországban	Marcus Fabius Quintilianus
A római nevelés a császárság előtt	Marcus Tullius Cicero
A római nevelés általános jellemzése	Melanchton
A római tanügy Augustus korától	Montaigne
Alkuin	Nagy Károly és a Karoling-reneszánsz
Apáczai Csere János	Nagy szt. Vazul
Aranyszájú szt. János	Pestalozzi

Arisztotelész	Platón
Athéni nevelés	Pythagoras
Basedow János Bernát	Ratichus Farkas
Beda Venerabilis	Reformáció, ellenreformáció Magyarországon n
Brunszvik Teréz	Spártai nevelés
Calasanzi Szt. József	Sturm
De la Salle	Szent Ágoston
Egyiptom	Szent Benedek és a zárdai iskolák
Erasmus	Szókratész
Fenelon-Salignac Ferenc	Trotzendorf
Francke Herman Ágost és a Pietizmus	Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon)
Fröbel Frigyes	Zsidó nevelés

Az 1. sz. mellékletben található táblázatból kiolvasható, melyek azok a témakörök, amelyek mindegyik, vagy majdnem mindegyik tankönyvben megjelennek. Mindössze öt olyan témát lehetett azonosítani, amely mind a 14 munkában (Tanay és a Felkai-Ravasz szerzőpáros könyvét továbbra is összevontan kezelve) megjelent. Ezek a következők voltak: *Spártai nevelés*, *Athéni nevelés*, *A római nevelés a császárság előtt*, *A római tanügy Augustus korától a nyugatrómai birodalom bukásáig* és az *A plébániai, püspöki vagy székesegyházi, káptalani iskolák* témakörök. Ehhez a listához a 13 alkalommal tárgyalt személyek közül hozzá lehet csatolni *John Locke*, *Amos Comenius*, *Jean Jacques Rousseau* és *Johann Heinrich Pestalozzi* nevét, akik egyedül Prohászka Lajosnál nem szerepelnek. Ennek egyértelmű oka, hogy a jelenleg ismert, kiadott Prohászka-anyagok csonkák, nem ölelik fel ezen személyek működésének időszakát. Nem látszik valószínűnek, hogy egy teljes tárgyalásból Prohászka ezeket a klasszikusokat kihagyta volna.

A fenti adatokat elemezve megkérdőjelezhető, hogy lehetne jól körülhatárolható, kikristályosodott, a neveléstörténeti tankönyvekben megjelenő kánonról beszélni, hisz az összes felbukkanó téma 89%-a az elemzett tankönyvek kevesebb, mint felében fordul elő.

5.3.2. Az egyetemi kánon

Érdemes tehát külön megvizsgálni az egyetemi és a tanítóképezdei kánon. Ha az összes, egyetemi szerző (Lubrich, Fináczy, Prohászka, Tettamanti) által írt könyvet vizsgáljuk, akkor 280 olyan témát találunk, amely szerepel valamely tanítóképezdes tankönyvben, de egyik egyetemi tankönyvben sem. Az összes feldolgozott téma fele tehát csak a tanítóképezdei szerzők tankönyveiben fordul elő. Ez az eddig elmondottakon túl tovább erősíti az egyetemi és a tanítóképezdes kánon elkülönülését.

A fenti adatból az is következik, hogy ezek a tankönyvek összesen 288 témát mutatnak be. Ezek közül 30 olyan található, amellyel mindegyik szerző foglalkozik. Ezen felül van további 50 olyan téma, amelyet három szerző tárgyal, így összesen 80 olyan témakört lehet azonosítani, amely a négy szerző többségénél megtalálható. 46 olyan téma van, amelyet a négy szerzőből kettő, és 162 olyan, amelyet csak egy mutat be.

Az alábbi táblázat a mind a négy szerzőnél előforduló témákat mutatja. A harminc közös témából mindössze öt kapcsolódik az újkorhoz. Ez alátámasztja azt az előfeltevést, hogy a kánonnak az újkort megelőző szakasza bizonyult állandóbbnak.

6. táblázat: Az egyetemi szerzők mindegyikénél előforduló témák

A görög nevelés a hős korban	Athéni nevelés
A görög nevelés általános jellemzése	Az egyetemek
A hitújítás	Erasmus

A katolikus nevelésügy a 16. és 17. században	Hellenizmus nevelésügye
A ker. első századainak iskolái és nevelésügye	Jézus Krisztus és a keresztény nevelés alapjai
A lovagi nevelés	Luther Márton
A plébániai, püspöki székesegyházi iskolák	Marcus Fabius Quintilianus
A protestánsok nevelésügye	Marcus Tullius Cicero
A reneszánsz Európa más országaiban	Morus
A reneszánsz Olaszországban	Platón
A római nevelés a császárság előtt	Reformáció, ellenreformáció Magyarországon
A római tanügy Augustus korától	Róma nevelés általános jellemzése
A városi iskolák és a céhes nevelés	Spártai nevelés
A zárdai, székesegyházi iskolák hanyatlása	Szofisták
Arisztotelész	Szokratész

Ha a vizsgálatot a két, egyértelműen az egyetemi kánonba sorolható szerzőre, Fináczy Ernőre és Prohászka Lajosra szűkítjük, akkor a következő adatokat kapjuk. 74 olyan téma vagy személy található, amely mind a két szerző munkáiban megtalálható. Ez az általuk összesen feldolgozott 160 témakör 46,25%-a, vagyis annak ellenére, hogy Prohászka munkája jóval kisebb időszakot ölel fel, mint Fináczy monográfiái, témáik közel fele átfedést mutat. Ez az adat ugyanakkor jól mutatja ennek a két szerzőnek a távolságát a tanítóképzési tradícióktól, hiszen összesen 408 olyan témakör van, amely a két szerző egyikénél sem található meg. 128 olyan téma vagy személy van tehát, amelyet Tettamanti vagy Lubrich bemutat, de sem Fináczy sem Prohászka. A mindkét szerző által bemutatott témákat mutatja (abc-sorban) az alábbi táblázat.

7. táblázat: A Fináczy és Prohászka által is bemutatott témák

A spártai nevelés	Luther Márton
A görög nevelés általános jellemzése	Maffeo Vegio
A görög nevelés a hős korban	Magyar reneszánsz
A hitújítás	Marcus Aurelius
A katolikus nevelésügy a 16. és 17. században	Marcus Fabius Quintilianus
A kereszténység és a keresztény műveltség továbbterjesztése Nyugaton	Marcus Tullius Cicero
A kereszténység első századainak iskolái	Martianus Capella
A lovagi nevelés	Melanchton
A plébániai, püspöki székesegyházi iskolák	Montaigne
A protestánsok nevelésügye	Morus
A reneszánsz Európa más országaiban	Nagy Károly és a Karoling-reneszánsz
A reneszánsz Olaszországban	Nagy szt. Vazul
A római nevelés a császárság előtt	Origenes
A római tanügy Augustus korától a	Petrus Ramus
A skolaszticizmus és a miszticizmus	Philosztratosz
A városi iskolák és a céhes nevelés	Pier Paolo Vergerio
A zárdai, székesegyházi és káptalani iskolák hanyatlása	Platón
Alexandriai Kelemen	Plutarchus
Alkuin	Prusai Dión
Aranyszájú szt. János	Pythagoras
Arisztotelész	Rabelais
Athéni nevelés	Reformáció, ellenreformáció Magyarországon
Az egyetemek	A római nevelés általános jellemzése

Beda Venerabilis	Sevillai Izidor
Boethius	Sturm
Castiglione	Szent Ágoston
Dante, Petrarca és Boccaccio, a reneszánsz elindítói	Szent Benedek és a zárdai iskolák
Enea Silvio da Piccolomi	Szent Tamás, Aquinói
Epiktétosz	Szofisták
Erasmus	Szokratész
Guarino da Verona	Szokratész követői
Hellenizmus nevelésügye	Szokratész további követői
Hrabanus Maurus	Terentius Afer és M. Terentius Varro
Iszokratész	Tertullian
Jacopo Sadoletto	Trotzendorf
Jézus Krisztus és a keresztény nevelés alapjai	Vittorino da Feltre
Lucius Annaeas Seneca	Zwingli Ulrik

A két táblázatot megvizsgálva látszik, hogy mindössze 8 közös téma kapcsolódik az újkorhoz. Még ha tudjuk is, hogy Prohászka munkája nem is öleli fel a Fináczy által tárgyalt korszakok mindegyikét, akkor is kijelenthető, hogy a szigorúan vett egyetemi kánonban a 20. század első felében már egyértelműen megindult az egységesedés. Feltehetjük, hogy ha Prohászka további időszakokat is tárgyalt volna, a hasonlóság az újkort illetően is nagyobb lenne. Ezek az adatok szintén megerősítik azt a hipotézist, amely szerint a kánonnak az újkort megelőző része bizonyult tartósabbnak. A 8 közös téma fele személy (Luther, Melanchton, Trotzendorf és Zwingli), a másik négy téma a reformáció, a protestáns és katolikus iskolaügy, valamint ezek magyarországi hatásának bemutatása.

5.3.4. A tanítóképzős kánon

A tanítóképzős tankönyvek 460 különböző témát jelenítenek meg. Ezek közül mindösszesen 10 olyan van, amelyik mindegyik vizsgált tankönyvben megtalálható. Ez az összes tárgyalt téma alig több mint 2%-a. Ez az adat azt mutatja, hogy ezek a tankönyvek jóval nagyobb változatosságot mutatnak az anyag kiválasztásában, mint az egyetemi munkák. Így a megjelenített témákat tekintve bizonyosan nem beszélhetünk jól kikristályosodott tanítóképzős kánonról.

68 olyan témakört tárgyalnak ezek a könyvek, amelyek a vizsgált munkák legalább felében megtalálhatóak. Ez az összes téma 17,8 %-a. Ezeket a témákat mutatja az alábbi táblázat.

8. táblázat: A tanítóképzős könyvek több mint felében előforduló témák

A görög nevelés általános jellemzése	John Locke
A hitújítás	Keresztény nőnevelés
A katolikus nevelésügy a 16. és 17. században	Keresztury Pál
A ker. első századainak iskolái és nevelésügye	Kína
A lovagi nevelés	Losonczi Hányoki István
A philanthropinismus	Lucius Annaeas Seneca
A plébániai, püspöki székesegyházi iskolák	Luther Márton
A protestánsok nevelésügye	Magyar középkor
A reneszánsz Olaszországban	Magyarország nevelésügye a 18. században
A római nevelés a császárság előtt	Magyarország nevelésügye a 19. században
A római tanügy Augustus korától	Marcus Fabius Quintilianus
A városi iskolák és a céhes nevelés	Marcus Tullius Cicero

Alkuin	Maróthy György
Amos Comenius	Melanchton
Apáczai Csere János	Montaigne
Aranyszájú szt. János	Nagy Károly és a Karoling-reneszánsz
Arisztotelész	Nagy szt. Vazul
Athéni nevelés	Overberg Bernát
Az egyetemek	Pestalozzi
Basedow János Bernát	Platón
Beda Venerabilis	Ratichus Farkas
Brunszvik Teréz	Reformáció, ellenreformáció Magyarországon
Calasanz Szt. József	A római nevelés általános jellemzése
De la Salle	Salzmann Kristóf
Egyiptom	Spártai nevelés
Eötvös József	Spener Jakab
Fenelon-Salignac Ferenc	Sturm
Francke Herman Ágost és a Pietizmus	Szent Ágoston
Fröbel Frigyes	Szent Benedek és a zárdai iskolák
Herbart	Szokratész
Hrabanus Maurus	Tavassy Lajos
India	Trotzendorf
Jean Jacques Rousseau	Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon)
Jézus Krisztus és a keresztény nevelés alapjai	Zsidó nevelés

A tanítóképzős tankönyvekben meghatározónak bizonyult témakörök fele kapcsolódik az újkorhoz, ez esetben tehát nem igaz az a hipotézis, miszerint az újkort megelőző időszakot bemutató témák állandóbbak bizonyulnának. Az egyetemi kánonban ezzel szemben a témák kiegyenlítettek. Különbség még, hogy az egyetemi kánon újkori részéhez viszonyítva magas az életrajzok aránya, amely elsősorban a népoktatás számára fontos pedagógiai klasszikusok általánosan elterjedt bemutatásának köszönhető.

5.3.5. A marxista kánon

Végül megvizsgáltam, hogy a marxista neveléstörténet tankönyvek felbukkanásával mennyiben rendeződött át a tárgyalt tananyag. A felállított hipotézis szerint a kommunizmus hatalomra jutása után kiadott könyvekben a tananyag jelentős átrendeződését figyelhetjük meg. Ezekben a tankönyvekben a feldolgozott témák száma jelentősen visszaesett, a három tankönyvben (Ravasz és Felkai valamint Tanay könyvét továbbra is egyként kezelve.) a szerzők 95 különböző témát és személyt mutatnak be. Megvizsgáltam, hogy melyek azok a témák, amelyek megtalálhatóak a marxista könyvekben, de nincsenek jelen a korábbi tankönyvekben. Az alábbi táblázat mutatja ezeket a témákat.

9. táblázat: A kommunista tankönyvek meghatározó témái

A 19. szd-i orosz forradalmi demokraták	Makarenko
A kommunista párt harca a magyar ifjúság jobb életéért	Marx és Engels
A népi demokrácia nevelésügyének fejlődése	Materialista görög filozófusok
A tanácsköztársaság művelődéspolitikája	Oroszországi művelődés kezdetei
Ellenforradalom és fasizmus (1919-1945)	Robert Owen
Fourrier	Spinoza
Földes Ferenc	Táncsics Mihály

Francia forradalom nevelésügyi törekvései	Tessedik Sámuel
Iskolarendszerek a kapitalista országokban	Thomas Hobbes
Jankocics de Mirjevo	Thorndike
Krupszkaja	Tolsztoj
Lay Ágoston	Utópista szocialisták
Lenin és Sztálin	Voltaire

Ezekon kívül az alábbi témák azok, amelyek jelen vannak ugyan mindkét korszakban, de míg a marxista tankönyvekben hangsúlyosan (legalább kettőben a vizsgált három közül), addig a korábbi tankönyveknek csupán kevesebb mint a felében: a primitív népek nevelése, Morus, a francia materialisták, Helvetius, Diderot, Usinszkij.

Megvizsgáltam, hogy melyek azok a témák, amelyek a korábbi tankönyvek több mint felében megtalálhatóak, de nem lelhetőek fel a marxista tankönyvekben.

10. táblázat: A marxista kánonból kikerülő témák

A ker. és a keresztény műveltség továbbterjesztése Nyugaton	Nagy Károly és a Karoling-reneszánsz
A skolaszticizmus és a miszticizmus	Nagy szt. Vazul
Alexandriai Kelemen	Origenes
Alkuin	Overberg Bernát
Aranyszájú szt. János	Perzsia
Beda Venerabilis	Plutarchus
Brunszvik Teréz	Pythagoras
Calasanz Szt. József	Rochow Frigyes Éberhard
De la Salle	Salzmann Kristóf
Fenelon-Salignac Ferenc	Spener Jakab
Francke Herman Ágost és a Pietizmus	Sturm
Fröbel Frigyes	Szent Ágoston
Hrabanus Maurus	Szent Jeromos
Lucius Annaeas Seneca	Trotzendorf
Magyar reneszánsz	Zsidó nevelés
Melanchton	

A táblázatok adatait elemezve kijelenthető, hogy az a hipotézis, miszerint a marxista tankönyvek a tananyag jelentős átrendezését hozta magával, igaz. A marxista szerzők által bemutatott témák közel egyharmada korábban nem vagy csak marginálisan szerepelt a kánonban.

Ugyanakkor abból a 75 témából, amelyek a nem marxista tankönyvek több mint felében megtalálható, 31 nincs jelen a marxista tankönyvekben.

Mint a klaszteranalízis eredménye mutatta, a marxista tankönyvek szerzői besorolhatóak a tanítóképzős szerzők alkotta hagyományba, és ez alól – az egyébként egyetemi státuszú – Tettamanti Béla sem kivétel. Ezért végül megvizsgáltam azt is, hogy a korábbi tanítóképzős kánonhoz képest a marxista tankönyvek milyen tematikai változásokat hoztak. A korábbi nyolc, a tanítóképzős hagyományba sorolható tankönyv több mint felében előforduló témák száma 68. Ebből 22 egyetlen marxista könyvben sem fordul elő, 14 pedig csupán az egyikben. A 68 korábban domináns témából tehát 36 nem, vagy csak jelentéktelen a marxista kánonban.

A marxista tankönyvekben felbukkanó új tananyagrészek közül csupán egyetlen, a Materialista görög filozófusok az, amely nem az újkorhoz tartozik, Hobbes és Spinoza a 17. század gyermekei, a többi téma a 18-20. századhoz kapcsolódik. A neveléstörténeti kánon újrakonstruálásának során a marxista szerzők tehát leginkább a marxista pedagógia hőrozsait

emelték be a kánonba.

A korábban a kánon részének tekinthető anyagokkal kapcsolatban azonban már nem ilyen egyértelmű a helyzet. A 31, a kánonból kikerülő téma közül 12 sorolható az újkorhoz, 13 a kereszténységhez (egyházatyák és keresztény középkor), 5 az ókorhoz, 1 pedig a magyarországi reneszánszhoz. Itt tehát kettős tendencia figyelhető meg, egyrészt az újkorhoz kapcsolódó tananyag átrendezése, másrészt a tankönyvek antiklerikális hangvételének megfelelően a keresztény egyházak súlyának csökkentése a tananyagban.

6. A pedagógiai klasszikusok

A nemzetközi és a hazai szakirodalom is kiemeli, hogy a neveléstörténet-írásnak máig meghatározó jegye a pedagógiai klasszikusok életművének részletes elemzése. Daniel Tröhler szerint ennek az oka az, hogy „ezek a hősök nem csak a múltat képviselik; azt az intellektuális horizontot is keretezik, amelyben manapság a kutatási kérdéseket felteszik, még az empirikus-statisztikai kutatások során is.” (Tröhler, 2006b. 9. o.).

Tröhlerhez hasonlóan a pedagógia klasszikusainak kiemelkedő szerepét hangsúlyozza Németh András is: „A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól kezdve, attól az időszaktól nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalom-antropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás folyamata, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással.” (Németh, 2006. 103. o.).

Későbbi tanulmányában a klasszikusok és a neveléstörténeti kánonok kapcsolatát elemezve megállapítja, hogy: „A klasszikus figura megteremtésének hátterében nem episztemológiai szempontok állnak: elsődlegesen nem a szövegekről, azok szerzőiről, illetve azok részletes tartalmairól van szó. A pedagógiai diskurzus megalkotásakor a klasszikus alapvető funkciója a fegyelmező keretek megtartása, amely a neveléstudományos diszciplína és a pedagógiai professzió határához kapcsolható formában valósul meg. A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bontakozik majd ki. Ez azonban elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában jelenik meg, mintegy érzékeltetve a pedagógiai ideál és a társadalmi-történeti környezet között feszülő különbségeket. A klasszikus a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önazonosság és a szakmai legitimáció megteremtésének is fontos segédeszköze. Emellett bemutatja az adott korban fennálló nevelési-oktatási gyakorlat ellentmondásait, ezen keresztül megfogalmaz egy, az adott korra érvényes diagnózist, illetve megjeleníti az ahhoz kapcsolódó szakmai kritikai viselkedés követendő aktuális formáját is. Ezen túlmenően az adott foglalkozási csoport számára morális kötelezettségeket is előír. Személyének modellértékű megjelenítése mintegy fegyelmezi a szakmai csoportot, annak érzelmi ereje pedagógiai alapokon nyugvó önreflexióra késztet. A pedagógia klasszikusainak gondolatai, elméletei tartalmukban is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók történeti folyamatosságát is.” (Németh 2008. 7-8. o.).

Ugyanezeket a szerepeket Hangsúlyozza Heinz-Elmar Tenorth is. Azt állítja, a klasszikusok olyan pedagógiai feladatokat és neveléstudományi problémákat képviselnek, amelyeket újra-és újra meg kell oldani. Azokat a problémákat és feladatokat jelenítik tehát meg, amelyekkel a neveléstudományi kutatás és a pedagógiai munka szembesül. (Tenorth 2003. 12. o.).

A kiemelkedő személyek hangsúlyozása tehát nem csupán írói technika. Nem elsősorban maguk a személyek fontosak, hanem amit reprezentálnak. A kiemelkedő szerzők sarokpontok a frissen konstruálódó neveléstörténet – tágabb értelemben a neveléstudomány – önmeghatározásában. A pedagógusi szakma professzionalizációja során formálódó szakmai közösség identitásának kialakításában a klasszikusok fontos szerepet játszottak.

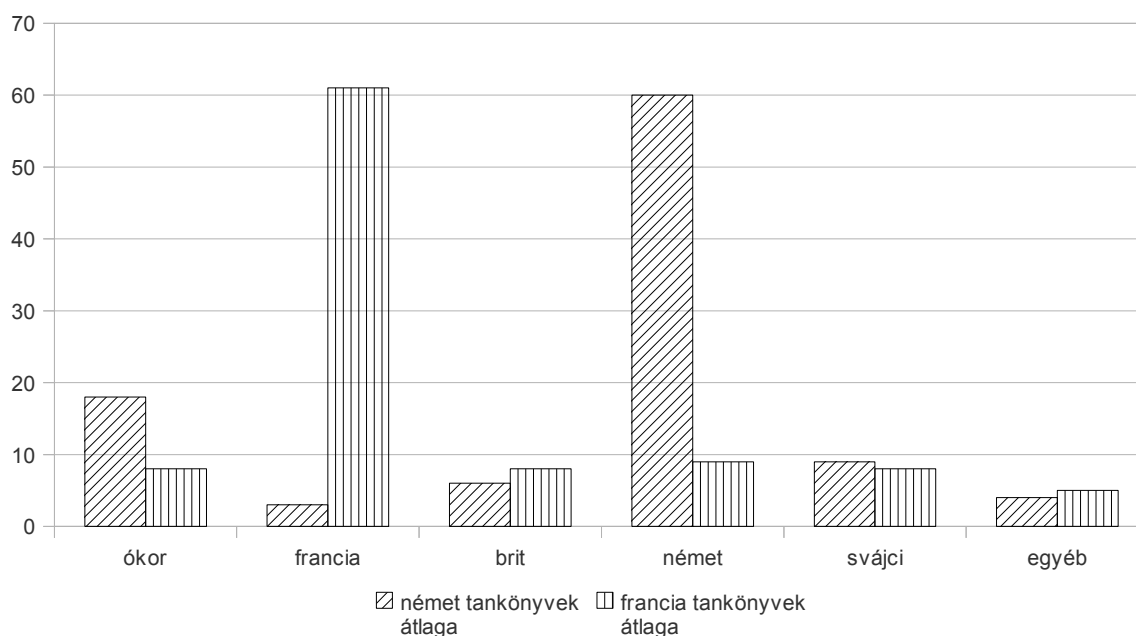
A pedagógiai hősöknek nem csupán az identifikációban van fontos szerepük, hanem a kialakuló szakma erkölcsi szabályainak kialakításában, megjelenítésében is. Ezek a kíváncsú erények szakma iránti elkötelezettség, a buzgóság, a motiváció, a szorgalom voltak. Ezek az erények pedig a protestáns erkölcsiség alapelveit viszik tovább a szakmaiság keretei közé, bizonyítandó a neveléstörténet, tágabban az egész német pedagógia, és még tágabb értelemben a német filozófia erős protestáns kötődését.

6.1. A klasszikusok szerepe a neveléstörténeti kánonban

Németországban a porosz-francia háború megnyerése, majd az egységes Németország létrejötte után megkezdődött, folytatódott az egységes, birodalmi oktatási rendszer modernizációja. A neveléstörténet iránt mutatkozó fokozódó igényt jelzi, hogy 1871 és 1873 között négy nagy jelentőségű munka is született. Franciaországban, ahol hasonló folyamatok zajlottak le, az oktatási rendszer reformja jelentős késéssel, az elvesztett háborút követően mintegy tíz évvel kezdődött. Ekkor azonban ugyanaz a jelenség figyelhető meg: rövid időn belül jelentős neveléstörténeti munkák láttak napvilágot (Tröhler, 2006).

Az ekkor megjelent német és francia tankönyvek – amelyeknek szerzői közül hosszabb távon talán csak Dittes és Compayré neve maradt fent – munkáinak elemzésével Tröhler arra a megállapításra jutott, hogy a hőszképzés mindkét nemzet tankönyveire jellemző volt. A francia neveléstörténet, tehát, ebben a német mintát követte, azzal a logikus eltéréssel, hogy míg a német tankönyvekben a német pedagógiai hősök voltak túlsúlyban, addig a francia munkákban pedig a franciák (Tröhler, 2006).

Érdekes összehasonlításra ad lehetőséget, ha a Tröhler által elemzett tankönyvek adatainak átlagait nézzük (Tröhler, 2006).



2. ábra: A francia és német tankönyvekben szereplő szerzők nemzetiség szerinti összetétele (emlékek százalékában)

Az átlagos francia és német eloszlásban nincs jelentős különbség, mindkét nemzet szerzői saját nemzetiségű írókat említettek túlnyomó többségben a pedagógiai hősök között. Két érdekességként a említhető, hogy a német szerzők jobban elhanyagolták a francia személyiségeket, mint a franciák a németeket, illetve, hogy a német szerzők átlagban kétszer olyan gyakran említettek meg ókori szerzőket, mint francia társaik.

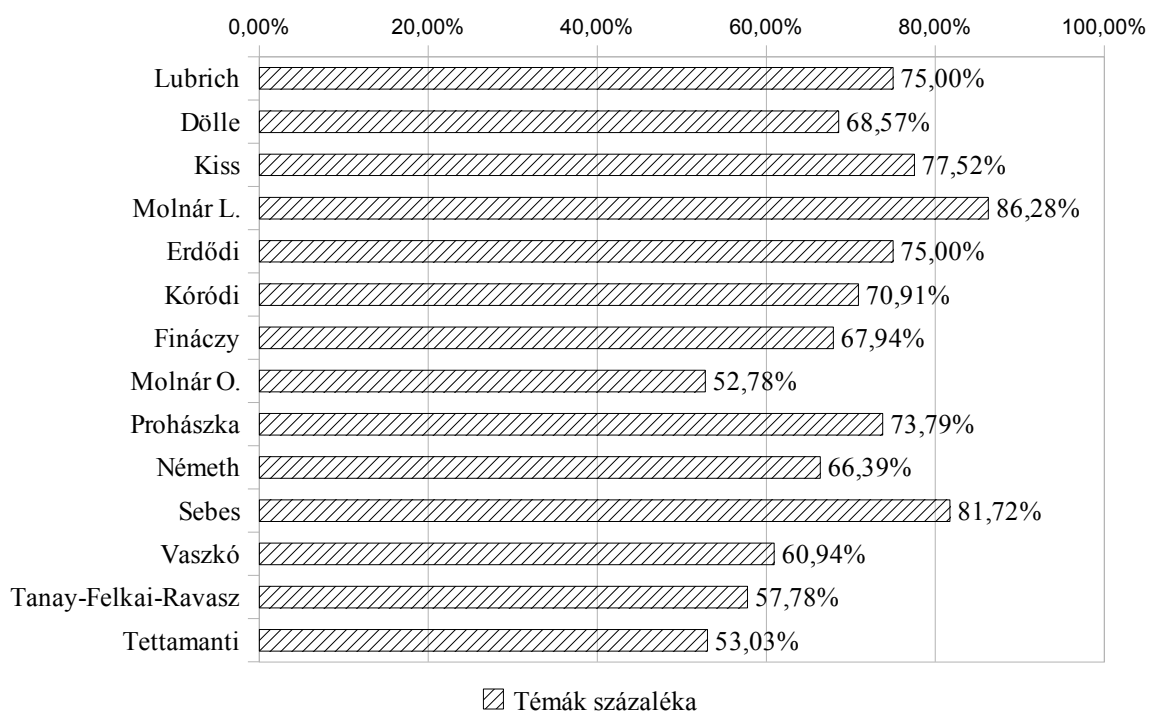
Heinz-Elmar Tenorth egy érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet. A német neveléstörténeti tankönyvekben a 10 leggyakrabban megemlített klasszikus a következő volt: Rousseau, Pestalozzi, Comenius, Herbart, Locke, Schleiermacher, Fröbel, Francke, Kerschensteiner és Herder volt. Érdekes megfigyelni ebben a névsorban a német túlsúlyt. Egy másik vizsgálatban, amelyben azt vizsgálták, hogy melyek a legtöbbet szereplő 20. századi klasszikusok, a következő listát kapták: Bernfeld, Dewey, Litt, Nohl, Roth, Key, Freire, Neill, Horkheimer, Adorno és Makarenko. Felhívja a figyelmet, hogy Comenius előtti időszakból

egy klasszikus sem került fel a listára, ugyanakkor túlsúlyban vannak a 19-20. századi, a klasszikus német pedagógiához, és a reformpedagógiához kapcsolható nevek (Tenorth, 2003).

Ez az adatsor nem csupán a pedagógia klasszikusainak kiemelt szerepét támasztja alá, hanem a neveléstörténet-írások erős nemzeti, nacionalista irányultságát is. Ugyanakkor jól mutatja, hogy a kontinentális Európában a neveléstörténet-írásban meglehetősen hasonló tendenciák terjedtek el.

6.2. Klasszikusok a magyar tankönyvekben

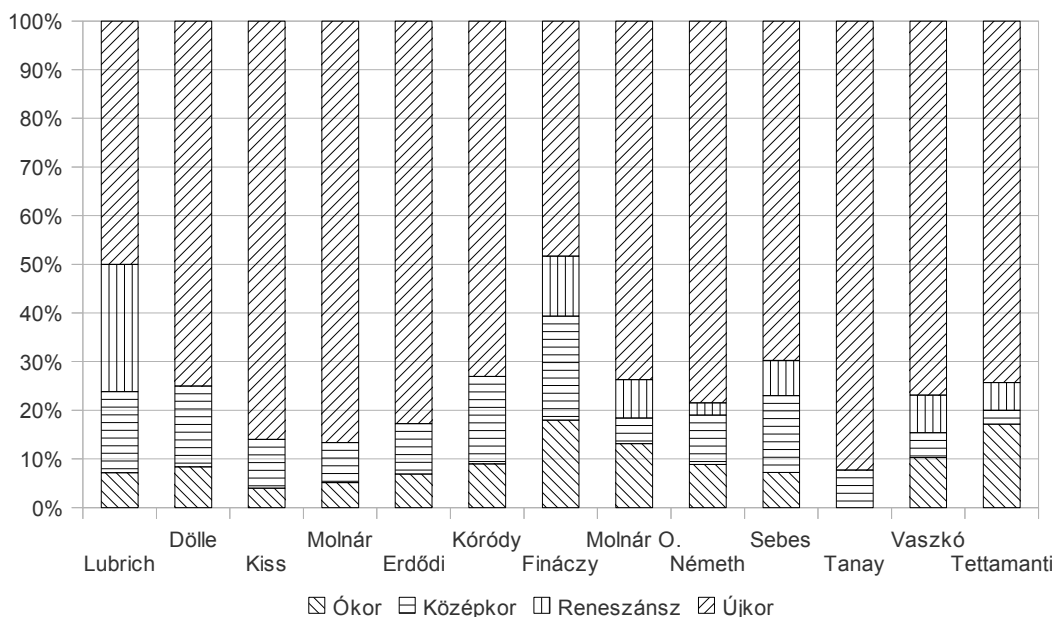
Az alábbi ábra azt mutatja, hogy az összes bemutatott témán belül milyen arányban voltak jelen a pedagógiai klasszikusok. A témák csoportosításával kapcsolatos aggályok itt is felemlíthetők, ennek ellenére a trend jól láthatóan a klasszikusok túlsúlya az összes téma között.



3. ábra: A klasszikusok aránya az összes téma százalékában

Átlagosan a témák mintegy 70%-át tették ki a klasszikusok. A vizsgálat azonban azt is mutatja, hogy összességében csökkenő tendenciát mutat az arányuk. Ebben nagy szerepe van a marxista tankönyvek szerzőinek, akik a korábban szokásosnál kevesebb témát dolgoztak fel, és így kevesebb klasszikust is mutattak be.

A következő lépésben megvizsgáltam, a témák összességéhez hasonlóan, hogy a különböző korszakokból származó klasszikusok milyen arányban vannak jelen az összes klasszikus között. A szerzők besorolásánál a már a témáknál is alkalmazott elvet követve az ókor-középkor-renaisszánsz-újkor beosztást alkalmaztam.



4. ábra: A klasszikusok korszakonkénti százalékos megoszlása (az összes klasszikuson belül)

A tankönyvekben bemutatott klasszikusok eloszlása követi azt a 5.3.2. fejezetben bemutatott trendet, mely szerint az újkor uralja a témák többségét. Az újkori klasszikusok aránya jellemzően 50% fölött alakult. A legnagyobb arányban Tanay Antalnál, valamint a Ravasz-Felkai szerzőpárosnál (akiknek munkáit a vizsgálat során továbbra is egyként kezeltem) fordulnak elő újkori szereplők, ők sem ókori, sem reneszánsz szerzőt nem mutatnak be.

Prohászka esetén ezeket az adatokat is körültekintéssel kell elemezni, hiszen az újkor csekély, és a középkor, valamint az ókor átlagnál magasabb aránya a könyv időhatárainak köszönhető.

Lubrich Ágost a reneszánsz szerzők bemutatása nagy hangsúlyt fektet könyvében, az összes szerző közül nála a legmagasabb ezen szereplők aránya. Ő a reneszánsz történetét elsősorban ezeken az életrajzokon keresztül mutatta be. A dualizmus-kori tanítóképzős hagyományban a reneszánsz sem témák, sem személyek szintjén nincs jelen. Mivel a forrásaik közesek Lubrichéval, vagy, mint Molnár László esetében feltehető, maga Lubrich az, a reneszánsz szerzők kihagyása a tanítóképzős tankönyvek önálló történetalkotási logikájára hívja fel a figyelmet.

Az ókori és középkori klasszikusokra nézve sem állapítható meg egyértelmű tendencia, jelenlétük, csakúgy mint ezen anyagrészeké általában, meglehetősen hullámzó. Németh, Vaszkó és Tettamanti az a három szerző, akiknél az ókori klasszikusok száma felülmúlja a középkoriakét. Az ókori és középkori szerzők esetében az alacsony arányok az összesen bemutatott klasszikusok alacsony számát is jelentik. Különösen igaz ez az ókori klasszikusokra, ahol Pythagoras, Szokratész, Platón, Arisztotelész, Marcus Tullius Cicero, Lucius Annaeus Seneca és Marcus Fabius Quintilianus voltak azok, akik legalább a kötetek felében előfordultak.

Rajtuk kívül Iszokratész, Panaitiosz, Pruszai Dión, Marcus Porcius Cato Censorius, Terentius Afer, Marcus Terentius Varro, Vitruvius, Epiktétosz, Marcus Aurelius, Plótinosz, Philosztratosz, Plutarchus, Lucianus Samosata, Aelius Donatus szerepelt a tankönyvekben.

A középkort illetően már jóval kevésbé egységes a kánon. Mindössze Jézus Krisztus, Aranyszájú szent János, Nagy szent Vazul, Szent Ágoston, Beda Venerabilis, Alkuin,

Hrabanus Maurus és Nagy Károly szerepel a munkák több mint felében. Ők a középkori klasszikusok 18%-át képviselik.

Rajtuk kívül (az említés gyakoriságának sorrendjében) a következő klasszikusok szerepeltek: Alexandriai Kelemen, Origenes, Szent Jeromos, Tertullianus, Szent Cziprián, Boethius, Cassiodorus, Aquinói Szent Tamás, Nazianzoszi Szt. Gergely, Szent Isidor, Donatus, Priscianus, Duns Scotus, Gerson, Petrus Abelardus, Hugo a Sancto Victore, Alanus ab Insulis, Vincent de Beauvais, Sz. István, Nagy szent Gergely, Winfried (vagy Bonifacius), Dominicus Gundissalinus, Bellovacensis, Peraldus, Occam, Roger Bacon, Salisbury János, Colonna, Dominici, Porzia, Gerbert, Notker Labeo, Alexander de Villa Dei, Aegidius Romanus, William Wykeham, Geert de Groot, Carthusianus, Argentina és Bitschin.

A reneszánsz csekély súlyát jól illusztrálja, hogy egyedül Erasmus szerepel a munkák több mint felében (8), de nem egyszer inkább a hitújítással összefüggésben. Tekintetbe véve, hogy a 14 szerzőből 6 nem is mutat be reneszánsz klasszikust, gyakorinak lehet minősíteni Morus (6), Guarino da Verona (5), Vittorino da Feltre (5), Pier Paolo Vergerio (4), Maffeo Vegio (4), Vives (4), Castiglione (3), Enea Silvio da Piccolomi (3) és Jacopo Sadoletto (3) szerepeltetését is.

Érdekes, hogy a további 41, részletesen tárgyalt szerző közül 31 csak Lubrich Ágostnál fordul elő, további négy klasszikus esetében pedig a kettő előfordulás közül az egyik Lubrichnál található.

Az újkori klasszikusok esetében még kevésbé beszélhetünk egységes kánonról, mint az ókor vagy a középkor esetében. Az összes bemutatott újkori klasszikusnak csupán 6%-a szerepel a vizsgált tankönyvek felében. Ők a következők (az említés gyakoriságának sorrendjében): John Locke, Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, Luther Márton, Trotzendorf, Basedow János Bernát, Melanchton, Montaigne, Sturm, Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon), Francke Herman Ágost, Herbart, Ratichus Farkas, Apáczai Csere János, Brunszvik Teréz, Calasanz Szt. József, De la Salle, Fenelon-Salignac Ferenc és Fröbel Frigyes.

Érdemes kiemelni, hogy az összes újkori klasszikus kétharmada csak a tanítóképzős tankönyvekben szerepelt. Ezért külön is megvizsgáltam, hogy kik azok a klasszikusok, amelyek az egyetemi státuszú szerzők könyveiben gyakran felbukkannak. Prohászka Lajos munkájának időkorlátai miatt egyedül Luther az, aki mind a négy szerzőnél felbukkan. John Locke, Jan Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, Trotzendorf, Basedow János Bernát, Melanchton, Montaigne, Sturm, Ratichus Farkas, Zwingli Ulrik és Petrus Ramus a négy munka közül háromban szerepel. Közülük Trotzendorf, Zwingli és Petrus Ramus nem szerepelt az előző listában, ami arra utal, hogy az egyetemi szerzők a kánon egészénél alaposabban mutatták be a protestantizmus neveléstörténeti következményeit.

A két, kifejezetten az egyetemi kánonba szerző összehasonlítása ez esetben nem hozhat értékelhető eredményt. Ezért csupán érdekességként lehet megemlíteni, hogy mindössze nyolc olyan klasszikus van, akik mind a két szerzőnél, Fináczy és Lubrichnál is megjelent: Luther Márton, Zwingli Ulrik, Melanchton, Petrus Ramus, Montaigne, Rabelais, Trotzendorf és Sturm.

A tanítóképzős kánont (az elemzés eredményének megfelelően Tettamantit is beleértve) megvizsgálva hasonló változatosság figyelhető meg. 22 klasszikus fordul elő a vizsgált tankönyvek több mint felében: John Locke, Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, Luther Márton, Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon), Basedow János Bernát, Trotzendorf, Apáczai Csere János, Francke Herman Ágost, Herbart, Brunszvik Teréz, Melanchton, Montaigne, Sturm, Ratichus Farkas, Calasanz Szt. József, De la Salle, Fenelon-Salignac Ferenc, Salzmann Kristóf, Fröbel Frigyes és Maróthy György. Ezek a klasszikusok az összes, a tanítóképzős hagyományba tartozó tankönyvben megjelenített személyek 6,6%-át teszik ki.

A klasszikusok elemzése kapcsán ugyanazt a következtetést vonhatjuk le, mint a témák kapcsán. A hipotézis, miszerint jól kikristályosodott, körülhatárolt egyetemi és tanítóképző kánonról beszélhetünk, nem bizonyult igaznak. Meghatározható (a témák és) a klasszikusok egy olyan köre, amely megtalálható volt a tankönyvek nagy részében, de többségében voltak azok a (témák és) személyek, amelyek az elemzett tankönyvek kevesebb mint felében fordultak elő.

A helyzetet némiképp árnyalja a dualizmus korabeli tankönyvek (Lubrich Ágost, Dölle Ödön, Kiss Áron Molnár László, Erdődi János és Kóródy Miklós) összevetése. Az ebben az időszakban íródott munkákban az összes klasszikus kereken negyede szerepelt a hat tankönyv legalább felében. Szokratész, Beda Venerabilis, Alkuin, Hrabanus Maurus, Trotzendorf, Sturm, Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon), John Locke, Ratichus Farkas, Amos Comenius, Francke Herman Ágost, Jean Jacques Rousseau, Basedow János Bernát, Pestalozzi és Overberg Bernát fordult elő minden tankönyvben. az Itt felsorolt 15 klasszikusból 11 a már alkalmazott besorolás szerint az újkorba sorolható.

Ha csak az újkorba sorolható személyeket vizsgáljuk, akkor a könyvek legalább felében megjelenő szerzők aránya ugyanúgy 25%, mint az összes klasszikus esetében. A vizsgálatot csak a dualizmus-kori tanítóképzős tankönyvekre szűkítve szintén azt látjuk, hogy az újkori klasszikusok 25% fordul elő a vizsgált öt tankönyv több, mint felében.

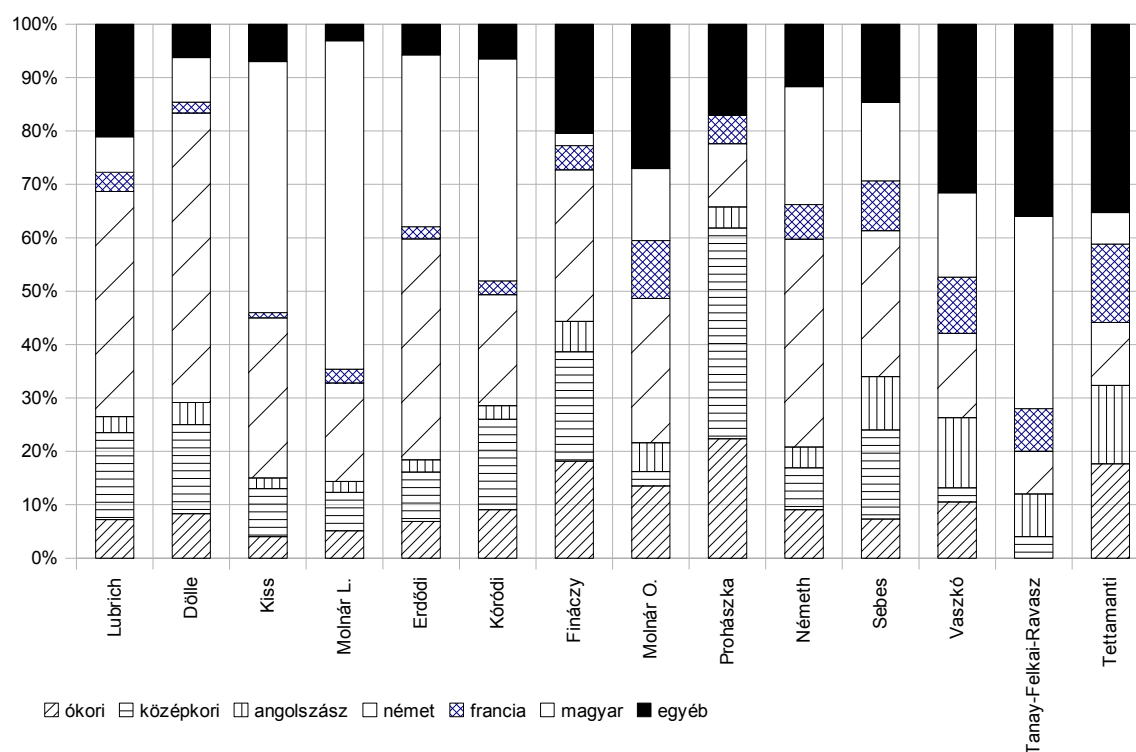
A dualizmus-kori tankönyvek esetében tehát több közös vonást találhatunk, mint a könyvek összességét, vagy akár a tanítóképzős hagyományt vizsgálva. Ez azt mutatja, hogy az időbeli közelség, kiváltképp a kánonképződés korai szakaszában, nagyobb jelentőséggel bír, mint a szerzők tanítóképzős vagy egyetemi státusza.

Végül megvizsgáltam, hogy a marxista tankönyvek esetében hogyan változott a megjelenített klasszikusok összetétele. A korábban már jelzett tendenciának megfelelően a marxista tankönyvekben radikálisan lecsökkent a korábban megszokott szintről a megjelenített klasszikusok száma. A tananyag összeállítása központi utasításra és felügyeletre történt, így a szerzőknek nem volt nagy mozgásterük a klasszikusok beemelésékor. Így nem meglepő, hogy a bemutatott személyek 54%-a előfordul a három vizsgált tankönyvből legalább kettőben.

John Locke, Amos Comenius, Helvetius, Diderot, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, Tessedik Sámuel, Robert Owen, Hercen, Belinszkij, Csernisevszkij, Usinszkij, Marx, Engels, Lenin és Sztálin alkották azoknak a személyeknek körét, akik mind a három vizsgált tankönyvben megtalálhatóak voltak. A felsoroltak közül tíz klasszikus korábban nem volt megtalálható a leggyakrabban előforduló személyek között, és Tessediket kivéve nem is szerepeltek korábbi munkákban. Ezek az adatok is alátámasztják, hogy a marxista tankönyvek megjelenése jelentősen átalakította és egységesítette a neveléstörténeti kánon.

Az 6.1. fejezetben bemutatott módon megvizsgáltam a klasszikusok nemzetiségi összetételét is. A Tröhler által használt besoroláson azonban változtattam. Az ókori szerzők mellett külön kategóriát képeztem a középkori szerzőknek is. A reneszánsz korba besorolt klasszikusoktól soroltam a szerzőket különböző csoportokba: német, magyar, francia, angolszász és egyéb. Az egyéb csoportba kerültek az olasz, svájci, orosz-szovjet, svéd, belga személyek.

Az alábbi ábra azt mutatja, hogy az egyes szerzőknél az egyes nemzetiségű klasszikusok milyen arányt képviseltek az általuk bemutatott klasszikusok között.



5. ábra: A klasszikusok nemzetiségi megoszlása (az összes klasszikus százalékában)

Az ábrán a legmagasabb értékeket a magyar és német nemzetiségű szerzők esetében láthatjuk, amelyhez a korszak végére felzárkóztak az egyéb nemzetiségű szerzők. Az ókori és középkori szerzők legmagasabb arányban Prohászkanál fordulnak elő, ez a már többször említett időhatárok torzító hatása.

Az ókori szerzők aránya, ha enyhe mértékben is, de összességében emelkedő tendenciát mutat a vizsgált időszakban. A dualizmus korában szokásos 7%-ról Fináczyt követően jellemzően 10 százalék környékére vagy a fölé emelkedett ezen szerzők aránya. Ez azonban elsősorban nem a több feldolgozott ókori klasszikusnak hanem az egyéb szerzők visszaszorulásának volt köszönhető.

A középkori szerzők esetében fordított tendenciát figyelhetünk meg, arányuk általában véve csökkenő trendet mutat. Prohászka részben a már ismertetett okokból magas aránnyal szerepel, de ez esetben valóban ő is szerepelteti a legtöbb középkori szerzőt.

A német nemzetiségű szerzők esetében egyértelműen csökkenő tendenciáról beszélhetünk, a II. világháború utáni könyvek esetében visszatéréssel a korábbi arányok közelébe. Lubrichnál arányuk 42%, ez a marxista tankönyvekben, részben ideológiai okokból, 20% alá csökkent. Németh Imrénél és Sebes Gyulánál a német szerzők magas arányát azonban nem a dualizmus-kori klasszikusokhoz való visszatérés, hanem az újabb pedagógiai irányzatok (pl. individuális pedagógia, személyes pedagógia, szociális pedagógia, kultúrpedagógia és állampolgári nevelés, nemzetnevelés) ismertetése indokolja. Ezek ismertetésekor a szerzők a német képviselők munkásságát mutatták be.

A magyar nemzetiségű szerzők aránya összességében szintén csökkenő tendenciát mutat. Az első két vizsgált tankönyvben (Lubrich és Dölle) az arány még alacsony, a dualizmus-kori tanítóképzés munkáiban azonban jelentősen megemelkedik, 32% és 62% között mozog. Kiss Áron, Molnár László és Kóródy Miklós több magyar klasszikust mutat be, mint németet, Erdődi Jánosnál azonban a német szerzők aránya a magasabb. A magyar szerzők kiemelkedően magas aránya ebben a korszakban a frissen kialakuló néptanítói hivatás

szakmai-erkölcsi normáinak reprezentálását, formálását szolgálta. Ezeknek a magyar klasszikusoknak a szerepét elemzi a 6.5. fejezet.

Fináczynál, és az őt követően megjelent tankönyvekben a magyar írók aránya lecsökken, és a német szerzőkénél alacsonyabb. Ez a helyzet a marxista tanítóképzős tankönyvekben változik meg, itt a magyarok elérik (*Vaszkó, 1954*), vagy meghaladják a német klasszikusok arányát (Felkai-Ravasz-Tanay). Tettamamtinál azonban ismét a világháború előtti trendet figyelhetjük meg.

Ez utóbbi adat arra is felhívja a figyelmet, hogy az összes, egyetemi státuszú szerző által írt tankönyvben nagyobb a német klasszikusok jelenléte, mint a magyaroké. Ebből következik, hogy az egyetemi tankönyvek egyetemes jellegűbbek, mint a tanítóképzős tankönyvek.

Érdemes megfigyelni, hogy a magyar és a német szerzők arányának csökkenése párhuzamos tendencia. Tehát a német klasszikusok arányának csökkenéséből nem a magyar szerzők profitáltak. A táblázatot elemezve látszik, hogy mind az angolszász, mind a francia, mind az egyéb kategóriákba eső klasszikus aránya növekedést mutat. A három kategóriába sorolt szerzők nagy arányban megtalálhatóak Lubrichnál, elsősorban az olaszként az egyéb kategóriába besorolást nyert reneszánsz szerzőknek köszönhetően. A dualizmus-kori tankönyvekben egyesített arányuk 8 és 12 % között mozog.

Fináczy Ernő monográfiájától kezdve figyelhető meg ezen kategóriák arányának növekedése és jelentőssé válása, összesített arányuk 30-40% körül stabilizálódott. A marxista tankönyvekben újabb emelkedés figyelhető meg, ekkorra a klasszikusok többségét ez a három kategória adta. Ez annak volt a következménye, hogy a kánonból kihagyott klasszikusok jellemzően németek és magyarok voltak, a kánonba beemeltek pedig angolok, franciák és még nagyobb súllyal oroszok (szovjetek).

Kijelenthető, hogy a magyar tankönyvek nem követték a Daniel Tröhler tanulmányából megismerhető trendet, nem jellemző rájuk a nemzeti szerzőknek az olyan magas túlsúlya, mint a francia és a német tankönyvekre. Ez részben a magyar neveléstörténet német (majd szovjet) forrásaival magyarázható, részben azzal, hogy a magyar nevelés története nem írható meg a nevelés egyetemes történeteként. Egy másik jellemző tendenciaként kiemelendő a magyar és német szerzők arányának csökkenése és ezzel párhuzamosabban a neveléstörténeti anyag színesebbé válása.

A következő fejezetekben néhány klasszikusnak példáján a hős és antihős-képzés különböző változatait mutatom be.

6.3. Jan Amos Comenius

Jan Amos Comenius egyike a leggyakrabban bemutatott klasszikusoknak, egyedül Prohászka könyvében nem találhatjuk meg munkásságának ismertetését. Szerepe a magyar neveléstörténeti kánon alakulásában megkérdőjelezhetetlen.

Esetében a folyamatos és a néhány kivételtől eltekintve pozitív jelenléte figyelhetjük meg. Ugyanakkor példáján keresztül egy tipikus jelenség, a klasszikus kiemelkedése is szemléltethető. Comenius kezdetben egy volt a 17. század pedagógusai közül, bár azok közül talán a legfontosabb. Az 1940-es évektől azonban egyértelműen kiemelkedik a kánonból, és ő lesz ennek a korszaknak a meghatározó reprezentánsa.

Ez úgy megy végbe, hogy a korábban vele szoros összefüggésben elemzett pedagógusok (elsősorban Wolfgang Ratke) kikerülnek a kánonból. Másrészt a vele egy fejezetben tárgyalt klasszikusok közül John Locke más kontextusba helyeződik át. A marxista neveléstörténet tankönyvekben Comenius (Komensky) bemutatása sajátosan kapcsolódik a formálódó didaktikai hagyomány legitimálásához.

Comenius kiemelkedésében fontos szerepet játszott a tény, hogy nagy hatással volt a népiskolai módszertan fejlődésére, annak egyik atyjaként tekintettek rá. Azok a Fináczy után

megjelent tankönyvek, amelyek foglalkoznak Comeniusszal, mint láttuk, besorolhatóak a tanítóképzős hagyományba.

A tankönyvek többnyire tényszerűen ismertetik Comenius gondolatait, a különböző álláspontokat elsősorban a Comenius és Ratke kapcsolatát leíró részekben, valamint Comenius méltatásában találhatunk.

Comenius és Ratke

Comenius ismertetése kezdetben Ratkéval szorosan összekapcsolódott. Lubrich például így fogalmaz, hogy Comenius „nem oly forradalmi, szenvedélyes és szélsőségekbe tévedt úton, mint Ratichius, hanem egyetemleg, teljes erejéből igazi lángelmű hősként küzde egy hosszú életen át jobb, okszerűbb módszerért.” (Lubrich, 1876a. 548. o.). Ebben a szövegkörnyezetben Ratke negatív színben tűnik fel.

Lubrich elsősorban Ratke személyes tulajdonságait hozta fel, amikor róla elítélően nyilatkozott. „Ratichius a maga módszerétől az embernem üdvét várva, az iránti lelkesültsége természeti ingerlékenységénél fogva tulzássá fokozódott, úgy hogy semmi ellenkezést nem tűrt, saját feje szerint tett és gyakran megsérté mind társait, mind pártfogóját. Ehez járult titkolódzása, mely éppen nem arra való, hogy bizalmat gerjesszen. ... Ez mind akadály volt, az igaz; de fő oka a sikertelenségnek mégis magában a módszerben rejtett, melyet ennél fogva nem is tartunk szükségesnek közelebből méltatni.” (Lubrich, 1876a 547. o.).

A módszer alkalmatlansága mellett tehát legalább ugyanolyan súllyal esnek latba a személyes tulajdonságok Ratke elutasításakor. Comenius munkásságát pedig életvitele is legitimálja. Ez a kettős érvrendszer jól megfigyelhető a Rousseau-recepció során, Ratke és Comenius esetében azonban csak Lubrichnál található meg. Az elutasítás mögött nem nehéz észrevenni Lubrich saját (vagy egyetértően citált) véleményét, mások megsértéséről és a titkolódzásról. Ezek különösen annak fényében érdekesek, hogy könyvében maga is több esetben meglehetősen negatív hangnemben nyilatkozik személyekről, csoportokról. (Erről bővebben: 8.3.2. fejezet.)

A tanítóképzős neveléstörténet tankönyvekben mind Ratke, mind Comenius pozitív szereplőként tűnik fel, s hangsúlyossá válik a kettejük közötti szellemi rokonság. Ez egyértelműen annak köszönhető, hogy mind a két klasszikus fontos szereplője volt a népoktatási módszertan fejlődésének, és így kulcsszerepet kaptak a tanítóképezdés tankönyvek által elmesélt történetben.

Molnár László teljesen megfordítja Lubrich negatív értékítéletét, és Ratkét mint követendő példát állítja az olvasók elé: „Legnagyobb érdemet azonban az anyanyelv tanítása és a nyelvoktatás módszerének javítása körül szerzett magának Ratich; kinek életéből megtanulhatjuk, hogy elméleti képesség nem elég arra, hogy jó tanítók lehessünk, ha hiányzik a türelem, szelídség, szerénység, egybekapcsolva életbölcse- és egyéb, a jó tanítóban megkívánható tulajdonokkal.” (Molnár, 1884. 61 o.).

Kóródy ugyancsak hasonló okokból tartja fontosnak Ratke tevékenységét. „Ratich érdeme, hogy az anyanyelven való tanítást szorgalmazta és jobb módszerre törekedett.” (Kóródy, 1918. 90. o.).

Kiss Áron az, aki az értékelésbe más szempontokat is belefoglal: „De az igazság azon magvai, melyeket pedagógiai nézeteiben nyilvánított; nem haltak meg vele. Hogy a tanítók általánosról menjenek a különösre, könnyebbről a nehezebbre, hogy egyszerre sok különféle tárggyal a gyermek elméjét ne terheljék, s hogy az anyanyelven magyarázzák a többieknek, - ezek oly vívmányok voltak, melyek nem veszhettek el.” (Kiss, 1872. 74. o.).

Ebben a megfogalmazásban Ratke már nemcsak az anyanyelvi oktatás megreformálója, hanem a népoktatási módszertan alapelveinek megújítója is, akinek munkáját Comenius teljesíti ki. Ezt a kapcsolatot teljesen egyértelművé teszi, amikor Comeniusról ezt

írja: „A mi elveit illeti, azok Ratichéival sokban megegyeznek, mind a kettő szemléletből indul ki, s a tárgyat, úgyszólván, a gyermek érzékei elébe állítja. Mind a kettő az ismeretből megy az ismeretlenre, ellenessége a holt szóoktatásnak, s egyik sem akar semmiféle nyelvoktatást tárgykutatás nélkül. Comenius nem azon pedagógok közé tartozott, kik részletességekben megnyugszanak, s egyik vagy másik tárgyra vagy módszerre fektetnek minden súlyt. Ő a szó valódi értelmében egyetemességre s mindenben lehetőleg alaposságra törekedett” (Kiss, 1872. 76. o.).

Dölle Ödön értékelésében eklektikusan vegyítődnek az eddig ismertetett vonások. Hivatkozik Comenius és Ratke kapcsolatára és előbbi méltatásakor annak személyes életvitelét is kiemeli. „Nevelési és tanítási elvei sokban egyezők Ratichéival, mert mindakettő a szemléltetésből, az egyszerű- és ismertből indul ki; mindkettő akarja ezáltal a nyelvek könnyebb elsajátítását eszközölni, úgy, hogy a tárgyismeretek épen csak mint érzékeltető eszközök szerepelnek. Ezen elvek nagyobb részt fentartották magukat teljes érvényben mai napig; úgy hogy nem egy tanító fog csudálkozni azon, miszerént azon alapok, melyekre jelenleg is a modern módszertan épült, már kétszáz esztendősek.” (Dölle, 1871. 99. o.).

A kapcsolat Ratke és Comenius között felbukkan Fináczy Ernőnél is. Részletesen ismerteti Ratke gondolatait, majd a következőket teszi hozzá. „De tévedés volna azt hinnünk, hogy Ratichius e sarkalatos tételeket, melyeknek kimondásával a didaktikai elmélet úttörői közé sorakozik, már teljes mélységökben átértette volna. Ennek ellene mond az a döntő tény, hogy saját tanítói eljárása több tekintetben nem felelt meg a tételekbe foglalt, kétségkívül helyes elvi követelményeknek. ... A lángoló lelkesedés és türelmes kitartás, az elméleti belátás és gyakorlati készség egymással egyesülve sokkal inkább feltalálhatók a századnak egy másik jelentékeny pedagógusában, Ratichius követőjében és didaktikai eszméinek rendszerezőjében, Comenius Amos Jánosban.” (Fináczy 1927, 17. o.).

Kezdetben a magyar neveléstörténet tankönyvekben tehát Ratke és Comenius ismertetése szorosan kapcsolódott egymáshoz. Az egyetemi szerzők által írt könyvekben Ratke negatív színben tűnik fel, újító, de sikertelen pedagógusként, akiből hiányoztak a jó pedagógus erényei és tulajdonságai. A tanítóképzős tankönyvek viszont újításait, a népiskolai didaktika megalapításában játszott szerepét emelik ki.

Comenius érdemei

A Fináczy után következő tankönyvekben, vagyis Molnár Oszkárral kezdődően azonban Comenius kiemelkedik, míg Ratke gyakorlatilag eltűnik a nevelés történetéből. Comenius a didaktika fejlődésének megkerülhetetlen mérföldkövévé vált, akinek szerepe a marxista tankönyvekben újabb vonással gazdagodott, és kiemeltebbé vált.

Sebes Gyula negatív felhanggal szól Comeniusról: „A Comenius könyveiben foglalt gondolatok nagy hatással voltak korára, sőt később is sokáig ösztökélték a nevelők lelkesmeretét. Sokban ugyan tört utakon járt. A Didactica Magna leglényegesebb gondolatai már ott derengtek Vives agyában, érlelődtek Ratke, Fénelon elméjében, de Comenius ágaztatta be azokat a neveléstudomány eleven idegrendszerébe. A Iana ügyes átdolgozása a spanyol jezsuiták hasonló című tankönyvének, melyet 1615 óta szélteben használtak. Comenius nem is vitatja magának a teljes eredetiséget, hanem lelkiismeretesen hivatkozik forrásaira. Mindez arra mutat, hogy a nevelőoktatás eszmei lassan, nagyon lassan, nemzedékeken át tartó elmélkedés útján érlelődnek.” (Sebes, 1947. 105. o.).

Az idézetből látszik, hogy Sebes kisebbíteni akarta Comenius úttörő szerepét, és igyekezett őt beleilleszteni az általa konstruált történetbe, ami alatt a nevelőoktatás történetét értette.

Ez az értékelés azonban nem Sebes saját önálló alkotása, hanem jórészt kivonata Fináczy Ernő ítéletének. „Az a tétel, hogy az oktatásban a természet módszerét kell követni, Ratichiustól ered. E tétel kifejtése Comeniusé, de az övé az a súlyos tévedés is, mely e tétel

alkalmazásában rejlett. Mert bár az oktatás megkönnyítésére, megrövidítésére, meggyorsítására és biztosítására szolgáló úgynevezett természetes szabályok (hézagtalanság, fokozatosság stb.) majdnem kivétel nélkül okszerűek és ma is helytállóak, de e szabályoknak a természet folyamataival való értelmezése és megokolása (ami leginkább jellemzi Comenius módszertanát) merőben elhibázott, naiv, tudománytalan vállalkozás. ... Módszer az a tervszerű oktatói eljárás, mely lelki folyamatokat indít, hozzájuk alkalmazkodik és nekik megfelel, más szóval: lélektani úton megokolható. Ez a megokolás vagy téves vagy egészen hiányzik Comeniusnál. Az oktatás pszichológiai menetéről még tisztázatlan fogalmak lehetnek annak, aki azt tanítja, hogy az érzékelést kövesse az emlékezetnek s az emlékezetet az értelemnek a gyakorlása, és hogy ehhez képest az első hat évben az érzékeket, a következő hat évben a képzeletet és emlékezetet, a 12-ik évtől a 18-ikig az értelmet és ítéletet, a főiskola fokán pedig az akaratot kell képezni. Mindezek oly önkényes megállapítások, melyeket a lélektani tudománynak akkori fejletlenségével sem lehet kellőképpen igazolni. Comenius tankönyvei, mint fentebb láttuk, nagy hatással voltak ugyan a kortársakra, de nem szabad feledni, hogy megalkotásukban nagyobbára járt utakon haladt a szerző. A Janua csak javított és bővített kiadása a spanyol jezsuiták hasonló című könyvének, mely angol, francia, német és más nyelvekre alkalmazva, már 1615 óta számos európai iskolában – tankönyvül szolgált (miként maga Comenius elismeri műve előszavában). Egészen véve a Nagy Oktatástan sem dicsekedhetik eredetiséggel: megírására Elias Bodinus hasonló tárgyú munkája ösztönözte Comeniumot, elvi szempontból leglényegesebb gondolatainak nagy része pedig kimutathatóan Ratichiumtól való.” (Fináczy, 1927. 45-47. o.).

Fináczy ebben a bekezdésben továbblép a korábban alkalmazott ismertetések és bírálatok keretein. Saját korának tudományos eredményeinek alapján bírálja a századokkal korábban élt szerzőt, tehát mintegy normatív módon olyan „igazságok” felismerését várja el tőle, amikre az akkor még nem lehetett képes. Ez a hosszú idézet mutatja, hogy más szerepet játszott Comenius Fináczy történetében, mint a korábbi tanítóképzős történetekben. Ez utóbbiakban kikerülhetetlen sarokpont, aki egyike a legfontosabb klasszikusoknak, Fináczynál azonban „csupán” egyike a klasszikusoknak, akinek elméleti elgondolásai nem állják ki a modern idők próbáját. Elismeréssel adózik ugyanakkor az iskolarendszer megjavítására irányuló törekvéseinek.

Comenius nem csupán pedagógusként, elméletalkotóként jelenik meg a leírásokban, hanem a klasszikusoktól elvárható módon, személyes tulajdonságaival is példát mutat. „Comenius nem dolgozott bírvágyból vagy a tanügy megjobbítása iránti hiúságból, hanem élete feladatául tűzte az összes emberiségnek nevelés általi boldogítását, és a nevelésnek módszertani oktatás általi eszközölését.” (Dölle, 1871. 99-100. o.).

Kóródy Miklós különösen elragadtatva írt Comeniusról. „Comenius Amos János a világ legnagyobb tanítómestereinek egyike. Olyan erős hittel volt eltelve a nevelés jótékonyasága felől, mint Plato, Istenhez való viszonya hasonlított a Szent Pál apostoléhoz, neveléstudományi felfogása pedig Sz. Ágostont juttatja eszünkbe. Munkássága versenyez Origenesével, szelídsege, béketűrése pedig egy középkori szerzetesre emlékeztet.” (Kóródy, 1918. 94. o.). Ezzel a jellemzéssel nemcsak emberi tulajdonságait emelte ki, hanem (katolikus szerző léte) beemelte a (protestáns) Comeniumot a keresztény pedagógia halhatatlanjai közé.

Sebes Gyula megjegyzi, hogy „Comenius nem volt lángelme, nem volt nagyképzettségű tudós sem, de fáradhatatlan buzgóságával, kitűnő gyakorlati érzékével, nagy emberszeretettel és a nevelés erejébe vetett szilárd meggyőződésével nagy szolgálatot tett az emberiségnek.” (Sebes, 1947. 105. o.).

Érdemes megfigyelni, hogy a személyes tulajdonságok beemelésekor nagyon egyértelműen kirajzolódnak Sebes preferenciái. A buzgóságot, a gyakorlati érzéket és az emberszeretetet előbbre helyezi, mint a képzettséget, azokkal ez utóbbi hiányában is kitűnő pedagógus lehet valaki. Ez a kép egyértelműen továbbviszi a dualizmus-kori tanítóképző

tankönyvekből kibontható pedagógusideált. (bővebben: 6.7. fejezet).

Comenius értékelésekor a kánonból történő kiemelkedéséhez hasonló folyamatot lehet megfigyelni. Kezdetben a nyelvtanítás módszerének megújítójaként és a szemléltetés módszerének megalapítójaként tekintettek rá, később a népoktatási neveléstan megalapítójaként tisztelték.

Dölle Ödön megfogalmazása szerint: „Comenius teremtő szelleme alapja a napjainkban divó összes tanügynek; ő alapítója a reáliskoláknak és az eredménydús szemléltető-oktatásnak. Fáradozásai nem maradhattak eredmény nélkül; névszerént a latin nyelv vesztette el általa előkellő állását és lassankint a latin nyelven való előadások is megszűntek. Az iskolákban, a törvénykezésnél, a hatósági rendeletekben az anyanyelv váltotta fel a latint. Sőt több országokban anynyira mentek, hogy a nemesek gyermekeit a görög és héber nyelv tanulásától felmentették, és hogy épen csak a nemesek számára külön gymnasiumok állítottak, melyekben a növendékek a katona tudományokban, a földtan, történelemben, élő nyelvekben, az építészetben, növény- és ásványtanban, a természettanban, csillagászatban és egyebekben oktattattak, úgy hogy a tárgyismeretek az iskolákat ellepték vízőzönként, a régi nyelveket az iskolákból való elmosással fenyegetvén.” (Dölle, 1871. 105. o.).

Molnár László ugyanazt a két területet emeli ki, mint Dölle Ödön. „Részletes tanítási-eljárásából különös említést érdemel szemléltető és nyelvtani módszere. Szemléltető oktatásnál képeskönyvet alkalmazott és fő célul tűzte ki a nyelvérzék fejlesztését. Szerinte minden tárgy tanítása egyszersmind nyelvoktatás is legyen. A szemléltető tárgyakat csak azért kívánta megismertetni, hogy azok által beszélni tanuljon a gyermek.” (Molnár, 1884. 62. o.).

Ez a fajta értékelés a 20. század elejére megváltozott, Erdődi János már a „nevelési és tanítási elvek” megalapozójaként írja le Comeniust, akinek igazságai máig a módszer alapjait képezik.

Erdődi János: „Comenius Ámos János nemcsak korának legtermékenyebb írója (mondják, hogy műveinek száma 92-100), hanem korát kétszáz évvel is megelőző tanférfiú volt, mert az általa hirdetett nevelési és tanítási elvek mai nap mint elfogadott s általánosan ismert igazságok szerepelnek. ... Ő az első, ki az egész nevelésre kiterjeszkedett s a pedagógia elveit éles elmével, lélektani igazsággal és vallásos melegséggel derítette fel.” (Erdődi, 1900. 43 o.).

A később megjelent (főleg a marxista) tankönyvekben is felbukkan az érvelés, hogy Comenius tekinthető az első rendszeralkotónak a nevelés történetében. Ez az érvelés azonban ekkor még egyedi, hiszen Erdődi könyvének átdolgozója, Kóródy Miklós Comeniusnak a népiskola megalapításában játszott szerepét emeli ki: „A »Didactica Magna« hirdeti tudományosan először, hogy a mai értelemben vett népiskolát mindenkinek látogatnia kell. Azelőtt a tudományos pályára készülők egyenesen a latin iskolába jártak. Comenius »sch. vernaculája« az ő nevelési rendszerének olyan alkatrésze, amelyet kihagyni nem szabad. De ez egyúttal népiskola is, mert az alsóbb néposztály gyermekei, ha tovább nem akarnak haladni, itt nyerik végleges kiképzésüket.” (Kóródy, 1918. 92. o.).

Molnár Oszkár értékelésében a Dölle Ödönnél és Molnár Lászlónál már fellelhető elemek (a népiskola megalapítója, a szemléleti módszer megteremtője) mellett újból felbukkan a rendszeralkotásra való hivatkozás: „Mai szemmel nézve Comeniusnak nem minden elve és gondolata helyes. Nagy Oktatástanában tőle kaptuk az első rendszeres, a nevelés egész területét átfogó munkát. Tudományos szempontból azonban kifogásolható, hogy benne a nevelés szabályait a természetből (állat- és növényvilágból, mesterségekből, gépek működéséből stb.) vett analógiákkal akarja bizonyítani. Bár jól látja a tapasztalásnak és a szemléltetésnek a jelentőségét, a tanítás egész folyamáról még sincs lélektanilag helyes képe, mert az érzékeltetést követő lépésnek az emlékezet gyakorlását tartja, mely után csak harmadiknak következik az értelem foglalkoztatása. De mint elmélkedő Comenius volt a

népiskola első hirdetője. Ő is, mint a reformáció, egyetemes iskolát sürgetett. Tőle származik a tömeg- és osztálytanítás. A tapasztalás és szemléltetés nagy jelentőségét világosan látta és hirdette oly tudatossággal, mint addig senki. Hirdetője a természetes módszernek. Megjavítója a nyelvtanítás módszerének. Hangoztatja a testi nevelés szükségességének. Számtalan tétele és elve a gyakorlat számára való és ma is érvényes. Kereste a didaktikai munka lélektani alapjait. Benne láthatjuk a népiskolai didaktika alapvetőjét. A közoktatásnak általa adott rendszere összefüggő, szerves egész és kereteiben ma is érintetlen” (*Molnár*, 1943. 97-98. o.).

Az utolsó, Comeniust értékelő, nem marxista tankönyvben Sebes Gyula a már fent említett érveket mintegy összegezve méltatja Comeniust. „Comenius hagyatékából három értéket kell különös nyomatékkal kiemelni. Az első annak a tételnek részletes kifejtése, hogy a természet útmutatását kell követni. A második a nagyon elharapódzott verbalizmus, szótanulás helyébe a realizmusnak, a dologismeretnek, vagyis a közvetlen tapasztalatra alapított tárgyi oktatás elvének alappillérre való tétele. A harmadik az egységes, egyetemes jellegű iskolaszervezet követelményének szilárd létszegezése.” (*Sebes*, 1947. 105. o.).

Németh Imre könyvében két érdekesség figyelhető meg. Ő az első, aki a marxista tankönyvekben később elterjedt módra, Komensky-nek nevezi Comeniust. A másik érdekesség, hogy ő az egyetlen, aki nem fűzött értékelő megjegyzéseket a munkásságához.

Mint említettem, a marxista tankönyvekben némi változás áll be Comenius értékelésében. Nem változott azonban fontosságának hangsúlyozása. „Büszkéek lehetünk arra, hogy Komensky Ámos János, korának legnagyobb pedagógusa és az egyetemes neveléstörténet kimagasló alakja négy esztendő teltével Sárospatakon.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 10. o.). Felkai és Ravasz a nagy cseh pedagógusnak nevezte Comeniust. A büszkeség hangsúlyozása pedig a továbbélő nemzeti (nacionalista?) hagyományokra világít rá.

Tanay: „Nem lehet a tudományt könyvekbe zárni csak a tudósoknak, hanem mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni. Ez a gondolat haladó, forradalmi gondolat, amely azonban csak a szocializmus építése során valósulhat meg. Nagy érdeme ez a gondolat Komenskynek éppen úgy, mint a világ békéjéért, a nemzetek békés együttműködéséért vívott küzdelme. Másrészt világosan kell látnunk azt is, hogy a pánszófiának az a felfogása, amely szerint általa a társadalmi ellentétek kiküszöbölése és a világbéke megteremtése biztosítható, utópista-idealista jellegű, tehát hibás álláspont. ... Komensky rendszere volt az első egységes oktatási rendszer, amely a legkisebb gyermekkortól kezdve a felső iskoláig minden fokozatot magában foglalt. Komensky nagy érdeme, hogy iskolarendszere demokratikus, mert nem az uralkodó osztályok gyermekei számára, hanem az egész nép minden fia, leánya számára készítette. A művelődést, a tanulást mindenki részére – rendi, vagyoni és nembeli különbségre tekintet nélkül – lehetővé akarta tenni. Ez a gondolata is csak korunkban valósult meg a Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban. Komensky világszerte óriási hatással volt a pedagógiai gondolkodásra és az iskola gyakorlati munkájára. Pedagógiai munkáival megvetette a pedagógiai tudományok alapjait, tankönyvei pedig több mint másfélszáz esztendőn át szolgáltak mintául új tankönyvek kidolgozásához.” (*Tanay*, 1954. 14-16. o.).

Tanay tehát megváltoztatta a retorikát, de az érvelés lényegét nem: Comenius az egyik megalapítója a modern iskolarendszerek elméletének. Ebben a szerepében pedig haladó pedagógus, akinek gondolatai – ez illeszkedik a Tanay által leírt nevelés-történetbe – majd a Szovjetunióban válnak valóra.

Vaszkó Mihály szintén Comenius haladó vonásait emeli ki. Külön alfejezetet szentelt annak bemutatására, milyen szerepet szánt Comenius az iskolának a társadalom átalakításában. Kiemeli, hogy „azt gondolta, hogy a nevelés az a tényező, amelynek segítségével meg lehet változtatni a társadalom életét. Komensky egész pedagógiai munkássága ebből az elképzelésből indult ki.” (*Vaszkó*, 1954. 45. o.). A társadalmi elmaradottság, a feudalizmus ellen a mindenkire – a nőkre is – kiterjedő oktatás segítségével lehet küzdeni. Azzal, hogy azt vallotta, hogy az oktatás a társadalom formálásának eszköze,

beilleszkedett a szocialista pedagógia nagyjai közé.

A tanítóképzős szerzők tehát folytatták a korábbi hagyományt, és kiemelten kezelték Comeniust, annak kiemelkedő szerepét az új történetbe való beillesztéssel és az új retorika segítségével is hangsúlyozták.

Tettamanti könyvében érdekes kettősséget figyelhetünk meg. Comeniust hosszasan elemzi, és részletesen bemutatja annak munkásságát. A terjedelem tehát a szerző fontosságát bizonyítja, mint ahogy Comenius szokásos érveket felsorakoztató méltatása is.

„a./ C hangsúlyozza először az empiria, a tapasztalati valóság fontosságát az oktatásban;

b./ didaktikai alapelvvé emeli a szemléltetést.

c./ Az iskolai oktatást a hasznosság szempontjának kiemelésével szorosabb kapcsolatba hozza az élet gyakorlatával, s többek között ezért is hangsúlyozza

d./ a tárgyi ismeretek fontosságát és a nyelvtanítást össze kívánja kapcsolni a tárgyi ismeretek nyújtásával:

e./ ennek a célnak szolgálatában írja meg igen népszerűvé vált tankönyveit.” (Tettamanti, 1950. 97-98. o.).

Tettamanti azonban éles kritikát is megfogalmaz, még pedig ott, ahol Vaszkó Mihály kifejezetten pozitív színben tünteti fel Comeniust. „Meg kell jegyeznünk azonban azt, hogy egyoldalú természetszemlélete megakadályozta C-t abba, hogy meglássa a nevelést, mint társadalmi funkciót, vagyis a társadalmi viszonyoktól való feltételezettséget és a társadalom formálásában játszott szerepét. Egyoldalú C. gondolkodásában a természetesség (sic!) elve a gyermek természetének megítélésében is. Hangsúlyozza ugyan a az oktatás menetének a gyermek fejlődésével, fejlettségi fokával való kapcsolatát, de a fejlődés fokai egymásutánjának megállapításában fejletlen lélektani tájékozottságról tesz tanúbizonyságot. ... Ugyanezt a lélektani tájékozatlanságból eredi (sic!) hibás fejlődés-elképzelést fogjuk majd látni a 18. században Rousseaunál.” (Tettamanti, 1950. 98. o.).

Ez az idézet azt mutatja, hogy noha minden szerzőnél fontos és jórészt pozitív szerepet játszott Comenius, ugyanakkor különbségek figyelhetők meg értékelésében. Az egyetemi státuszú Tettamanti kritikusabb hangot ütött meg vele kapcsolatban. Ez jelzi, hogy a témákban megmutatkozó (és ez esetben jórészt tartalmi is) hasonlóságokat nem lehet abszolutizálni, hiszen a szerzők történelemszemlélete nagyban befolyásolja a klasszikusok bemutatását, megítélését.

Tettamantinak a lélektani alapokat bíráló megjegyzései nagyon hasonlítanak Fináczy korábban már idézett megállapításaihoz. Valószínűsíthető, hogy Tettamanti Fináczyt használta forrásul, és az, hogy majdnem szó szerint idézte annak kijelentéseit, jelzi, hogy egyetértett annak normatív megállapításaival. Az egyetemi szerzőknél tehát ez esetben hasonló történelemszemléletet, és részben hasonló pedagógiai felfogást figyelhetünk meg.

6.4. A Rousseau-recepció

Ebben a fejezetben a neveléstörténeti tankönyvek Rousseau-képét mutatom be. Rousseau-ra azért esett a választás, mert mind életében, mind megítélésében nagyon sok szélsőség figyelhető meg. Kívívta magának azt a „rangot”, hogy egy neveléstörténeti könyvben a nevelési rendszerével kapcsolatos véleménynyilvánítás a nevelés egészéről vallott értékek megfogalmazására ad lehetőséget. Ez az értékítélet pedig szinte egyöntetűen elítélő, és előszeretettel használja az életút negatív vonásait a pedagógiai rendszer elítélése során.

Rousseau János Jakab élete és jelleme⁸

A szerzők Rousseau munkásságát a realizmus témakörében tárgyalják. Molnár László például

⁸ Érdekeség, hogy Lubrich nem a magyarosított formát használta, hanem az eredetit, holott a kor szokásának megfelelően a legtöbb nevet ő is magyaros alakban írta.

a Rousseau János Jakab, a realizmus szélsőségei Franciaországban címet adta ennek a résznek. A realizmus mint szélsőség jelenik meg, amely válasz egy másik szélsőséges irányzatra, a pietizmusra. Ennek vallásos ihletettségével szemben az maga a deizmus, melynek országonként eltérő megjelenési formái vannak. Angliában a kereszténység eltörlésére szervezkedő szabadkőművesek, Franciaországban többek között Voltaire, Diderot, vagy Holbach – „kinél a realizmus materialismussá fajult” (Molnár, 1884. 69. o.) – tartoztak ebbe a körbe. Németországban Basedow, Trapp és Campe képviselte ezeket az eszméket, tehát Rousseau-ra az sem vet jó fényt, hogy Erdődi a Philantropinismus [sic!] körébe sorolva, a philantropisták sorában tárgyalja őt.

Kiss Áron úgy zárja teljessé a deizmus körét, hogy megemlíti, hogy Daniel Defoe a Robinson Crusoe-t – amiről tudjuk, hogy az Emil számára Rousseau által engedélyezett egyetlen olvasmány volt – deista szellemben írta meg. A szerzőknek a realizmust elítélő véleménye előre sejteti, hogy Rousseau életét és munkásságát sem ítélik meg pozitívan.

A világrajövetel időpontjával kapcsolatban az öt szerző közül egyedül Erdődi képvisel külön álláspontot, szerinte 1712. július 28-án jött világra Rousseau, a többiek a helyes, egy hónappal korábbi időpontot adják meg. Valószínűleg egyszerű elírásról, sajtóhibáról, esetleg figyelmetlen adatátvételtől van szó.

A születés körülményeiről szólva mindnyájan fontos szerepet tulajdonítanak Rousseau életében anyja szüléskori halálának. „... ez reá nézve annyival nagyobb szerencsétlenség volt, mert atyjának sem akarata, sem tehetsége nem volt ahhoz, hogy fiának jó nevelést adhasson.” (Kiss, 1872. 101. o.), „sőt ellenkezőleg korai regényolvasás által fia képzelmet túlzottan fokozta és ferde irányba terelte” (Erdődi, 1900. 53. o.). Lubrich más képet fest az apáról: „Atyja, tisztességes órák, szenvedélyes gyöngédséggel nevelé őt, olvasni, írni tanítá” (Lubrich 1876. 10. o.).

Az életrajzból általában a negatív vonásokat emelik ki a szerzők: „Rousseau fiatalsága nagyon hányatott volt tele sötét foltokkal (...) hányták ide oda az élet hullámai.” (Kiss, 1872. 101. o.). „Volt ő ügyvédgyakornok, rézmetsző-tanuló, adószedő, tolvaj, papnövendék, zenész és hangjegymásoló”⁹ (Molnár, 1884. 68. o.) Megemlítik, hogy protestánsnak született, majd Franciaországból elmenekülve katolikus vallásra tért, majd újra visszatért a protestáns vallásra. Warens asszonyhoz fűződő kapcsolatáról írva, Lubrich kivételével, annyit mondanak, hogy az fiául fogadta. Lubrich megemlíti, hogy ő tartotta el, s később a szeretője is lett.

Szintén elítélően nyilatkoznak Rousseau házasságáról, bár felesége megítélését illetően nincs egyetértés közöttük. Molnár László egyszerűen nőcselédnek nevezi, Erdődi szerint mosónő volt, Lubrich pedig így ír: „1745-ben a majdnem együgyű Lwasseur Teréz pinczéznővel, egy orleansi pénzügyi tisztviselő leányával, szerelmi viszonyt kötött, megmondván neki, hogy soha nem hagyja el, de el sem veszi. ... E viszonyból öt gyermek született, és Rousseau mind a lelelt házba adatta őket, még pedig az elsőnek kivételével minden jegy nélkül” (Lubrich, 1876. 11. o.). Ez utóbbi kitételt Molnár és Erdődi szinte szó szerint megismételte.

Kiss Áron hozzáteszi, hogy: „Rousseau jótevői iránt maga is mindig és mindenütt hálátlan.” (Kiss, 1872. 105. o.). Lubrich szerint Rousseau „gyakran mint bolond és gonosz viseli magát” (Lubrich, 1876b. o.). Molnár pedig így zárja értékelését: „Hiányoztak nála a leghatalmasabb nevelési eszközök: a nevelői ügyesség és saját példás erkölcs élete.” (Molnár, 1884. 71. o.).

Rousseau élete „fekete foltjainak” kiemelésével ezek a szerzők egyben hitet is tesznek meggyőződésükről, hogy aki nem él példás életet, az nem alkothat jó nevelési rendszert. Rousseau nem túl szeplőtlen, viharos élete így önmagában is igazolja a pedagógiai gondolatait bíráló véleményeket.

⁹ Kiss Áron is majdnem szó szerint így fogalmaz. ld.: Kiss, 1872. 101. o.

Ezt a negatív gondolatmenetet jól ábrázolja a Lubrich által egyetértően citált alábbi vélemény: „Aki Rousseau kicsapongó életét ismeri, s azt, hogy ágyasával nemzett öt gyermekét lelenczházba adta, az, mondja Palmer, csudálatosnak fogja tartani, hogy ily egyén legyen a nevelés vezére. Ő, folytatja tovább, embergyülölő volt, s csak a fennálló társadalom elleni embergyölölete vitte őt Emiljének megírására.” (Lubrich 1876. 33. o.).¹⁰

Az Emil tartalmát Lubrich írja le a leghosszabban, idézeteken keresztül ismertetve egy-egy részt. A fejezetek végén rövid megjegyzéseket tesz hozzá az idézetekhez, egyetértően citálva Raumer Rousseau-t bíráló megjegyzéseit. A tárgyilagos tartalmi ismertetés után elsősorban az értékelő, értelmező megjegyzések között találhatunk Rousseau-t bíráló kijelentéseket.

A következőkben azt mutatom be, mit tartottak az Emil erényeinek és hibáinak a szerzők, valamint a „vissza a természethez” elvéhez való viszonyukat érintem.

Rousseau érdemei

Bár összességében meglehetősen negatív képet festenek róla, mindnyájan elismerik, hogy Rousseau-nak vannak követésre méltó elvei is.

Erdődi például így fogalmaz: „Érdemül be kell tudnunk: 1. hogy a nevelés természetszerűségét, általános emberképzést, a növendék egyéniségének tekintetbe vételét hangsúlyozta; 2. hogy a testi ápolást helyes alapokra kívánja helyezni; 3. hogy a tanítás szemléltetőségét, alaposságát, érdekességét és minden erőszakoskodás kerülését kiemelte; hogy a nevelésnek a gyermek születésétől annak nagykorúságáig való tartását hangsúlyozta.” (Erdődi, 1900. 56. o.).

Kiss Áron szintén hasonló gondolatokat emel ki: „... s valóban a dajkák fecsegései, a puszta szavakból álló tudomány s a felületes mindentudás ellen senki sem harczolt oly hatással, s egyszersmind a skholasztikus tankészlettel a természettől ellesett nevelési eszközöket senki sem állította oly éles ellentétbe, mint ő Emilje által. – A nevelésnek a születéssel való kezdése, – a gyermek környezetének a szemléleti önképzésre való szervezése, – tapasztalás általi önképzés, – a szeretet a gyermekek, s azoknak a játékban nyilatkozó szeretetreméltó hajlamaik iránt, – a férfinak a férfiban, a gyermeknek a gyermekben, mindennek a maga helyén való vizsgálata: ezek azon nagy igazságok, melyeket Rousseau Emiljében lelkesedve predikál, s melyekért Göthe a nevelés természetevangéliomának nevezi.” (Kiss, 1872. 106. o.).

Molnár pedig szinte szó szerint megismétli Kiss egyes megállapításait: „Nagy hatással harczolt ő a felületes mindentudás ellen; a természettől elkésett nevelési eszközöket senki sem állított oly ellentétbe a scholasticus tananyaggal és módszerrel, mint Rosseau az ő Emilje által.” (Molnár, 1884. 71. o.).

Látható, hogy ezek Rousseau olyan gondolatai, amelyek a 19. század végére jórészt általánossá és széles körben elfogadottá váltak. Az igazi különbség nem a felszínes jelenségekben, hanem a mélyebben húzódó világszemlélet eltéréseiben nyilvánult meg. Éppen ezért nem meglepő, hogy Rousseau nőnevelési és a testi nevelésre vonatkozó elvei, melyek meglehetősen konzervatívak voltak, kedvező fogadtatásra találtak a szerzők körében.

Vissza a természethez

Rousseau egyik legfontosabb jelszava, s legmegtermékenyítőbb gondolata volt a természethez visszatérő nevelés eszméje. Ezzel kapcsolatban érdekes véleménykülönbségek vannak az egyes szerzők között.

„Minden úgy jó, a mint az a Teremtő kezéből kikerül, de minden elfajul az ember keze alatt”¹¹ idézi Rousseau-t Erdődi, majd így folytatja: „Rousseau az emberi társadalmat oly

¹⁰ Ez a nézet máig továbbél, s részét képezi egyfajta „naiv neveléstörténetnek”.

¹¹ Ez az idézet, habár eltérő fordításokban, minden könyvben szerepel.

annyira megromlottnak tartotta, hogy csak a természetes ős-állapothoz való visszatérésben látta az egyedüli mentő eszközt.” (Erdődi, 1900. 54. o.). Molnár László hozzáteszi: „Minthogy a kor műveltsége (Franciaország a 18. században) megromlott, térjünk vissza a természethez. Neveljük a gyermeket természetszerűen, eredeti tehetségei, szükségletei és hajlamai, ne pedig az uralkodó divat szerint.” (Molnár, 1884. 70. o.). Habár a két szerző nem bocsátkozott az idézeteknél mélyebb elemzésbe, a két rövid részlet nagyjából jól mutatja, hogy a visszatérés a természethez végső soron a civilizáció romlottságától, káros hatásaitól való megszabadulást jelenti.

Dölle Ödön azonban másképpen értékelte ezt az elvet. Így ír: „Rousseau-nak éppen alapelve egyoldalú, mit csak azzal lehetne némileg indokolni, ha meggondoljuk, hogy a szerző szemei előtt lebegett a romlott világ elfajult állapota. Hogy ezen alaposan segítsen, túlzásig ment. Ezen alapelv: az embernek a természethez kell visszatérni ... De Rousseau ezen tételt fölületesen és hevesen felkapván azt egészen külsőleg, érzékileg ítélte meg, és a természetet a valódi művelődéssel [sic] hozta ellenkezésbe. ... Munkájában továbbá vallja, az «ember a természet szüleménye»; és a műveletlen ember ősállapotát mint ártatlanságteljes, békeszerető, nemes érzülettel bíró törzsembert megénekelvén, ismét vissza akará vezetni az emberiséget eredeti állapotához. Azon mesés őskor azonban üres álom, a történet iránti vétség, mert a hány ősnépet Ausztráliában és Amerikában ismerni tanultunk, azok mind durva, erőszakos emberek, sőt emberevőknek is látszanak lenni, kiknél a véres ököljog dívik, kik erős testtel ugyan, de annál gyöngébb szellemmel bírnak, kik folytonos viszályban élve, a szabadságot csak az erősebbek önkényében, a gyöngébbek rabszolgaságában túrik. Ezen iszonyatos erények nagyon távol állanak azon boldog őskortól, melyet a rajongó Rousseau olyan kecségetően rajzolni tud.” (Dölle, 1871. 113-114. o.). Az utolsó sorral Dölle tulajdonképpen saját bírálatát is belefoglalta mondanivalójába, mert szavai Rousseau természethez való viszonyának teljes félreértésén alapulnak.

Ez az értékelés azonban nem szokatlan, elég csak Voltaire-nek a Lubrich által is idézett véleményére utalnunk: „Senki sem használt még annyi szellemet, hogy bennünket bestiákká tegyen. Ha könyvét olvasom, kedvem kerekedik négykézláb járni.” (Lubrich, 1876. 33. o.)

Erdődi János a kérdést más oldalról közelítette meg, és Rousseau hibájául rója fel, hogy „a társadalmi állapotokat és műveltséget megromlottnak és így a nevelendőre veszélyesnek tartja.” (Erdődi, 1900. 56. o.). Ez a mondat véleményem szerint nagyon fontos, mivel kimondatlanul magában foglalja a századvég vitáit a civilizáció hasznáról és káráról. Ha ugyanis Rousseau civilizáció-bíráta nem jogos, és a kultúra nem rontja meg a gyermeket, akkor elméletének egy fontos alappillére dől ki, s nincs is szükség arra a nevelési rendszerre, amit ő kidolgozott.

Rousseau hibái

Kiss Áron a következőket sorolja fel Rousseau legfőbb hibáiként: „Ő nem ismeri a gyermek valamire termettségét, mert különben tudná, hogy természettől fogva nem minden ember egyenlő. Az a természetes állapot is, melybe Emilt helyezi, nagyon mesterkélt. Emil fejlődése sem természetes, mert a vezető nevelő mindig ott áll a színpalak mögött¹². Továbbá Emil szellemi nevelését is majdnem erőszakkal hátráltatja.” (Kiss, 1872. 165. o.).

Erdődi a hibákat is pontokba szedve, így fogalmaz: „Tévedései röviden a következők: 1. a társadalmi állapotokat és műveltséget megromlottnak és így a nevelendőre veszélyesnek tartja; 2. a nevelő negatív magatartását elegendőnek véli s tekintélyt nem ismer; 3. mindent a növendékkel akar felfedeztetni s megértetni s azért késlelteti az értelmi képzést; 4. a tudás anyagát csak hasznossági szempontokból határozza meg; 5. a kedélyi nevelést kevésre becsüli és a vallásos nevelést is nemcsak késlelteti, de helytelen irányba is tereli.” (Erdődi, 1900. 56.

¹² Ez a kritika – anélkül, hogy erőltetett párhuzamot szeretnék vonni –, nagyon hasonló ahhoz, amelyet később a „fekete pedagógia” képviselői fogalmaztak meg Rousseau ellen.

o.).

Lubrich egyetértően idézi könyvében Christian Beaumont párizsi hercegérsek szavait, aki pásztorlevélben ítélete el az Emilt és szerzőjét: „... arra vállalkozik, hogy világosságot és sötétséget, Krisztust és Bélialt¹³ egyesítse. Ez a célja az Émile műnek. A tévely méhéből egy férfiú kelt elő, ki a bölcsesletnek csak nyelvét beszéli, de ő maga nem bölcselő, sok ismerettel dicsekedő szellem, de amelyek őt nem világosították fel, hanem melyeknek segélyével ő másokat elhomályosított, képtelenségekkel telt jellem, véleményeiben úgy, mint életében, mely erkölcsi egyszerűséget gondolatgöggel, antik elvekért való buzgólkodást újítási dühvel, homályos visszavonulást azon törekvéssel köt össze, hogy az egész világ ismerje. Megtámadja azon tudományokat, melyeket ő is művelt vala, szétdulta azon evangéliom tanait, melynek föntségességét magasztala, lelkesülve ecsetelte azon erényeket, melyeket olvasói lelkéből kitepe. Ő az emberiség tanítójaul lépett föl, hogy megcsalja, nyilvános szószólójaul, hogy félrevezesse, a század jósaúl, hogy azt végkép megrontsa. Az emberek egyenlőtlenségéről szóló művében az embert állathoz alacsonítja; Helois-ban a fajtalansághoz mérget ad, mialatt azt kárhoztatni látszik; Emilben hatalmába keríti az ember első életszakát, hogy a vallástalanság országát fölépítse.” (Lubrich, 1876b. 13. o.).

A dualizmus-kori szerzők nem felejtették el megemlíteni, hogy Rousseau hatása elsősorban negatív volt. Molnár ezt írja: „A félművelt tömeg rajongva fogadta munkáját és a szerint kezdé Franciaországban nevelni gyermekeit; de a mélyebb belátásúak nagyon megválogatják, mit lehet utánzásra méltatni a szenvedélyes idealista neveléstanából.” (Molnár, 1884. 71. o.).

Dölle Ödön pedig, nem túl hízelgő stílusban írt jellemzésében – melyben például így fogalmaz: „Rousseau «Emil»-je egy érzelmekkel eltelt szívnek ömledézéseinél nem egyéb...” (Dölle, 1871. 113. o.) – egyetlen pozitív vonást talál a munkásságában: „Rousseauban Pestalozzi előharcosát látjuk, s ez voltaképpen valódi és egyedüli pedagógiai becse. (Dölle, 1871. 120 o.).

Fináczy az újkori nevelésről szólván így ír ugyanerről: „Rousseau első és legnagyobb tévedése abban a naiv hitében rejlik, hogy mindennek, ami természetes, jónak kell lennie. ... Emilt valóban nem annyira a természet neveli, nem annyira természetes ösztöneinek és hajlamainak ereje vezeti, mint inkább az a járószalag, melyet kezében tart a nevelő. Emil nem reális lény. Mint valami élettelen báb mozog fel és alá, s a színpalak mögött nevelője rejtőzik, ki marionettjét drótokon rángatja. ... De nemcsak természetellenes vonásokkal bővelkedik ez a nevelés, hanem alapjában kultúraellenes is. Rousseau túlbecsüli a természetet és lekicsinyli az emberi művelődést... Az oktatás kizáróan alkalmoszerű. Még arról sincsen sehol sem gondoskodás, hogy az, amit Emil akár Robinsonjából, akár a földrajzból, akár a fizikából, akár a geometriából, akár a történelemből és irodalomból tanult, valamiképpen és valahol összefoglaltassék. Ilyenmű oktatás mellett a műveltségben óhatatlanul nagy hézagoknak és szakadékoknak kell előállaniok, aminthogy a művelődés anyagának egyes körei egészen hiányzanak is Rousseau didaktikájából (ha ilyenről beszélhetünk). ... A legsúlyosabb tévedések egyike még az, hogy Rousseau a tekintélyt teljesen kikapcsolja a nevelés tényezői közül.” (Fináczy, 1927. 138-143. o.). Molnár Oszkár szó szerint, kivonatolva ismétli meg Fináczy kritikáját (Molnár, 1943. 120-121. o.), de ugyanezt teszi Németh Imre is (Németh, 1945, 99-100. o.)

Tettamanti Béla is hasonló kifogásokkal és elismerésekkel él: „... nála jelentkezik határozottabban a gyermek természetés adottságaihoz és fejlődési törvényszerűségeihez való alkalmazkodás követelménye. Ő mondotta ki először annak elvi szükségességét, hogy pontosan tájékozódjunk a gyermek természetéről és hogy minden pedagógiai rendszer

¹³ Héber eredetű szó, lázadót, gonoszt, gonosz szellemet jelent. A Vulgatába néhány helyen már mint személynév kerül át és terjed el, innen ered, hogy a sátán szinonimájaként, a sötétség hercegének nevéként, vagy éppen a pokol egyik démonának megnevezéseként használják.

alapjává a lélektant tegyük. ... A hiba ott van, hogy R[ousseau]. minden, a társadalom felől jövő nevelési követelmény elismerésétől elzárkózik. ... E[mil]. nevelése főleg pedig az ismeretekben való tájékozódása alkalmoszerű, menetében tervszerűtlen, tartalmi szempontból pedig hiányos. ... Hiba mindenekelőtt pl a könyvből való tanulás teljes elutasítása. Egyáltalán nincsen szó matematikáról sem pedig matematikai ismeretekről, de arról sem hallunk sehol, hogy Emillel valamikor is összefoglaltatná azt, amit akár saját tapasztalataiból, akár a Robinsonból tanult.” (Tettamanti, 1950. 232-233. o.).

Úgy gondolom, a fenti szövegrészletek jól mutatják a gondolati rokonságot a dualizmus-kori tankönyvek és Fináczy nézetei között, valamint a már-már szövegszerű egyezéseket Tettamanti és Fináczy szövegei között.

Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy ez nem sajátosan magyar Rousseau-recepció, legalábbis az eredetét és a nemzetközi kapcsolatait tekintve nem az. A dualizmus-kori szövegek egyértelműen német hatást tükröznek. Ugyanakkor Medinszkij tankönyve is a fentiekhez nagyon hasonló kritika jelenik meg: a természet szerepének a félreértelmezése, „a szerzett ismeretek rendszerességének hiánya, az emberiség által felhalmozott ismeretek mennyiségének és a tankönyvnek a lebecsülése.” (Medinszkij, 1951. 144-145. o.). Medinszkij szövegeit pedig – ebben az esetben is – kivonatolta Vaszkó Mihály és Tanay Antal is.

A Rousseau-recepció vázlatos áttekintése mutatja, hogy a marxista neveléstörténet, noha szakítást hirdet a korábbi korszakokkal, sok szálon kapcsolódik a neveléstörténet-írás magyar és európai hagyományaihoz.

6.5. Pestalozzi a „népnevelés-ügy hegyvidéki apostola”

A mítoszteremtés és demitizálás mozzanatai és indokai jól nyomon követhetőek Rousseau és Pestalozzi ismertetésének összehasonlításakor. Esetükben az is megfigyelhető, hogy hogyan függ össze a szakmai megítélés a személyes életvitel megítélésével, s hogy ez az összekapcsolás voltaképpen csak látszólagos.

Ugyanakkor a szerzők nem következtetéseket. Ezt Pestalozzi példája mutatja legjobban, akinek élete, ha nem is olyan szélsőségesen, de ugyanúgy ellentmondásos volt, mint Rousseaué. Az előző fejezetben azt figyelhettük meg, hogy Rousseau életének fekete foltjai megerősítéssel szolgálnak nevelési rendszerének elvetéséhez. Ám míg Rousseau esetében a személyes tulajdonságok és az életút negatív vonásai alátámasztják az ellenérzéseket, a Pestalozzi kapcsán megjelenő ellentmondásos személyes vonások nem szolgálnak a nevelési elvek elvetésének alapjául.

A korabeli általános Pestalozzi-kultuszt figyelembe véve természetesen nem meglepő az, hogy róla és elveiről jóval pozitívabban írtak mint Rousseau-ról. Feltételezhetjük tehát, hogy az utóbbinak negatív színben való feltüntetése a szerzők már egyébként is meglévő elutasító véleményében gyökerezik. Pestalozzi gondolatainak elfogadottsága és népszerűsége tompította emberi gyengeségeit, Rousseau szokatlan és felforgató elképzelései pedig kidomborították életének kétségkívül meglévő vitatható mozzanatait.

Pestalozzi esetében is találkozhatunk ugyanis negatív személyes jellemzőkkel. Ezek elsősorban az emberi tulajdonságai voltak. Már az első tankönyvekben megjelent a Pestalozzi természetének negatív vonásaira: „... egész életében hiányzott a testi erő, az eréllyel párosult férfias föllépés, mit csak onnét lehet megmagyarázni, hogy mint városi gyermek folyvást a szobában tartózkodván testileg elpuhult.” (Dölle, 1871. 129.)

Ugyanő rámutat arra is, hogy: „Pestalozzi általában ábrándozó ember volt, agyában néha a leggyönyörűbb eszmék keletkeztek a nép fölshabadítása s boldogítására nézve, melyeknek azonban egy rendes hibájuk volt, t.i. kivihetetlenek valának.” (Dölle, 1871. 131.)

Pestalozzi erélytelensége mögött a szerzők többnyire az édesanyja hatását láttatják. „Pestalozzi az anyai lakszoba szűk világába mélyen beleélte magát; s azon költői érzéket, ábrándozó kedélyességet, sejtelemgazdag szemléletet, mellyel később az életet s az

emberiséget átölelte, itt nyomta be lágy kedélyébe kiolthatatlanul. ... De környezetében minden hiányzott, a mi a gyermeket férfivá szokta képezni, s e miatt a dolgok gyakorlati kivitelében gyámoltalan lévén, vállalatai gyakran hajótörést szenvedtek.” (Kiss, 1872. 150. o.) Lubrich Ágost hasonló gondolatokat fogalmaz meg, s hozzáteszi, hogy a Rousseau és Pestalozzi között meglévő különbségek eltérő gyermekkori tapasztalatainak, nevelésüknek is köszönhető.

Ez a toposz végigvonult a tankönyveken. Fináczy Ernő hasonlóan irodalmi megfogalmazásában szintén az édesanya szerepét emelte ki. „Apját (aki orvos volt) ötéves korában elvesztette s inntól egész ifjúságát anyja oldalán töltötte. Ez az életkörülmény mély nyomot hagyott lelkületén. Kevés volt benne abból a férfias energiából, mely szigorúbb fegyelmezés nyomában jár. Puha, könnyen hajlítható, művészi lélek. Hogy később az emberben a kedélyt becsülte legtöbbször, hogy oly nagy súlyt helyezett az érzelem bensőségére, mint az egész erkölcsi élet indító és mozgató erejére, hogy az anyát oly magas piedesztálra helyezte, bizonyára nem kis részben onnan van, hogy már gyermek- és ifjúkorában túlnyomóan érzelmi életet élt, egy szívjósággal megáldott anya mellett, aki csakis gyengéd tudott vele lenni.” (Fináczy, 1927. 237. o.)

A Fináczyt sok tekintetben követő Molnár Oszkár szintén Pestalozzi édesapjának halálát tekinti fordulópontnak. „Ettől kezdve anyja a gyermekszoba négy fala közt túlzott féltéssel nevelte. Neveléséből, melynek minden lépését a túlárado anyai szeretet sugalmazta, hiányzott a határozottság és keménység. A gyermekkorban nyert e hatások magyarázzák, hogy Pestalozziban később kevés volt a férfias erő s hogy elhatározásait, cselekvéseit főleg érzelmei irányították. Gyermekkorának körülményeiből az is könnyen érthető, hogy Rousseauval ellentétben a család nevelői szerepét sokra értékelte és az anyának a nevelésben döntő szerepet tulajdonított.” (Molnár, 1943. 132. o.)

Németh Imre szintén kiemeli, hogy „... a dédelgető nevelésből származik a gyakorlatiasság és az életrevalóság hiánya.” (Németh, 1945. 112. o.)

Sebes Gyula ennek a nevelésnek a pozitív hatásait emelte ki. : „Atyját oly korán elvesztette, hogy alig ismerte, és két testvérével együtt anyja érzelmes dédelgető nevelésében részesült. Természeténél fogva ügyetlen, félszeg, e miatt az iskolában társai gúnyolódásainak állandó céltáblája volt. Visszahúzódott, magabazárkózott, s megtanult gondolataiba merülni és ábrándokban élni.” (Sebes, 1947. 125. o.)

A legtöbb szerző megelégedett azzal, hogy Pestalozzi emberi gyengeségeit, hátrányait leírta. Kiss Áron azonban ezen továbblépve a pedagógus Pestalozzit is meglehetősen negatív színben festette le. Pestalozzinak „nem volt képessége és ügyessége a legkisebb falusi iskolának a kormányzására sem. Munkatársa Krüsi mondja róla, hogy Pestalozzi a tanítójelöltek vizsgálatain mindenütt megbukott volna. Kifejezései kemények, írása olvashatatlan, helyesírása elavult és hiányos, számtani ismeretei csekélyek voltak, a mértani tételeket bizonyítani meg sem kísértett, rajzolni, énekelni nem tudott, s mégis ezen férfi az európai közoktatás ügyének egészen más fordulatot adott.” (Kiss, 1872. 153-154. o.)

Erdődi is meglehetősen kemény szavakat használ: „Pestalozzi műveiben és működésében nem minden mintaszerű s követésre méltó. Így teljesen elhanyagolta külsejét; azon férfiak törekvéseiről és működésük eredményéről, kik előtte éltek, mit sem tudott. Maga bevallotta egyszer, hogy 30 évig mit sem olvasott. Ez az oka, hogy mindent előről kezdett. Elveket keresett, tanítási eljárásokat állapított meg, s hirdetett újak gyanánt, melyek már régen ismeretesek s tökéletesebben voltak megállapítva. A beszédgyakorlatukat túlbecsülte s a reáliák tanításánál a lehető legszélsőbb gépiességbe és mesterkélttségbe esett. A fegyelem tartás s kormányzás Pestalozzi Achilles sarkát képezték.” (Erdődi, 1900. 74 o.)

Ezeknek a negatív jellemzéseknek két funkcióját lehet elkülöníteni. Egyrészt alkalmat adnak a szerzőknek arra, hogy megfogalmazzák az alkalmas pedagógussal szembeni elvárásaikat. Az ábrándozás, a gyakorlatiasság, a férfias határozottság hiánya mind olyan

tulajdonságok, amelyeket, ahogy az a szövegkörnyezetből minden egyes alkalommal kiderül, a szerzők a pedagóguspálya szempontjából hátrányosnak minősítenek. Ezeket a jelzőket megfordítva képet kaphatunk a jó pedagógus néhány tulajdonságáról. Mivel Pestalozzi erélytelensége a túlzó anyai szeretet következménye, édesanyja szerepének hangsúlyozása szintén állásfoglalásnak tekinthető a túlságosan óvó nevelés ellen.

A leírások ugyanúgy utalnak Pestalozzi emberi gyengeségeire, mint Rousseau esetében. Ennek ellenére a következtetés közel sem hasonló. A Pestalozzit a korábban már idézett módon bíráló Kiss Áron például a következő lelkes szavakkal jellemezte őt. „A nevelés terén jelenleg a német elemé a vezérszerep. A nevelés birodalmának pedig királya és prófétája Pestalozzi Henrik János, ki a 18-dik század végén s a 19-dik század elején töltötte be eszméivel a világot.” (Kiss, 1872. 144.o.).

Molnár László hasonlóan jellemzi Pestalozzit. „És mégis daczára mindezeknek, ő lett a nevelészek között egyike a legbuzditóbb, a legnagyobb befolyásúaknak. ... Tanítványinak tekinthetők valamennyi jelesebb módszerészek, mert lényegesebb elveit átvették műveikbe; olyannyira, hogy új szabályt egy pedagógus sem hozott létre napjainkig, melynek közvetlen alapjául más, mint Pestalozzi elvei tekintethetnének.” (Molnár, 1884. 83.).

A negatív tulajdonságok felsorolásának másik funkciója, hogy általuk Pestalozzi felmagasztosul. Ez esetben ugyanis a hátrányos emberi tulajdonságok nemhogy illegitimé tennék Pestalozzi tevékenységét, a nehézségek ellenére elért eredmények egyenesen emelik annak értékét.

A Pestalozzi és Rousseau megítélése közötti különbségre a történetekben elfoglalt szerepük adhat magyarázatot. Rousseau az a viszonyítási pont volt, akinek ellenében meg lehetett határozni a modern pedagógiai gondolkodás sarkalatos pontjait. A részben Rousseaut követő Pestalozzi viszont a (főleg a népoktatási) módszertan fejlődése történetének kikerülhetetlen figurája volt. Nem vitatva az egyes szerzők meglévő ellenérzéseit Rousseauval szemben, a pedagógiai gondolatok elvetése legitimálja az életút megbélyegzését, vagyis nem elsősorban a szerzők valós felháborodásáról beszélhetünk, hanem egy történetalkotási technikáról. Pestalozzi pozitív megítélése alátámasztja ennek a logikának a meglétét.

A marxista neveléstörténetben eltűnik Pestalozzi személyes vonásainak a bemutatása, ami szintén a történetmondás sajátosságaival magyarázható. A marxista neveléstörténet-tankönyvek szempontjai szerint irreleváns volt Pestalozzi emberi gyengesége, csak azokat a tulajdonságait jelenítették meg, amely az új, szocialista ember- és pedagóguseszménybe illeszkedtek.

„Pestalozzi a legkiválóbb elméleti és gyakorlati pedagógusok közé tartozott. Egy félszázadon át óriási pedagógiai munkát végzett. A helyes utat nem mindig találta meg, sok dologban tévedett, de minden pedagógus számára *az akaraterő, a kitartó energia, a nevelés ügy, a nép és gyermekei iránti forró szeretet példaképe*. Demokrata nevelő volt, aki hosszú élete egész folyamán mély szeretetet érzett a parasztok, a dolgozó szegény nép iránt, és lankadatlanul küzdött azért, hogy helyzetükön segítsen. A balsiker nem törte meg, hatalmas energiával, szívós kitartással tovább harcolt a jobb nevelésért, melytől a nép sorsának javulását remélte. Ő teremtette meg az igazi népiskolát. ... Komensky után a legjelesebb didaktikus. Ő az első pedagógus, aki részletesen kidolgozta az elemi oktatás módszertani alapjait.” (Tanay, 1954. 29. o.). Vaszkó Mihály ugyanígy – szinte szó szerint – fogalmaz.

Ez az értékelés egybevág a fentebb már idézett, dualizmus-kori értékelésekkel. De egyezik Molnár Oszkárnak a II világháború előtt kiadott tankönyvében található állásfoglalással is. „Pestalozzit több körülmény teszi a neveléstörténet egyik legnagyobb alakjává. Kiemelkedik nevelői személyisége. Senki sem fáradt, szenvedett nagyobb önfeláldozással tanítványiért, mint ő. Önzetlen tevékenysége az igazi nevelő örök mintaképevé avatta. Megbecsülhetetlen szolgálatot tett a nevelés ügyének azzal, hogy lelkesültségével a legkülönbözőbb társadalmi osztályokból százakat és ezreket nyert meg a

nevelés számára. Legfontosabb azonban a népnevelés fejlődésére tett hatása. Hogy Európaszerte az államok művelődési törekvéseinek középpontjába a népnevelés ügye került, nagyrészt neki köszönhető. A *népiskola belső kiépítése* meg Pestalozzi kizárólagos érdeme. ... Általában Pestalozzit tekinthetjük a *népiskolai pedagógiai* alapvetőjének. (Molnár, 1943. 141. o. - *kiemelések az eredetiben*. N. A.).

A két szöveg között jelentős a retorikai különbség, a tartalmi azonban annál kisebb. Mind a két szerző a népiskola megteremtőjeként pozicionálja Pestalozzit, valamint kiemelik az alsóbb osztályok nevelésének érdekében kifejtett fáradhatatlan tevékenységét.

Mindkét leírás ezen tulajdonságai miatt igazi példaképként jellemzi Pestalozzit, aki rendszereken és ideológiákon átívelve is pozitív klasszikus tudott maradni.

6.6. Herbart hullámszó megítélése

A Herbart-recepció története az eddigiektől eltérő pálya bemutatására teremt alkalmat. A korai dualizmus-kori tankönyvekben Herbartról alig található ismertetés. Kiss Áron és Molnár László nem foglalkozik vele, Dölle Ödön pedig életrajzának kivonatos ismertetése után mindössze egy bekezdésnyi terjedelemben foglalja össze pedagógiájának lényegi vonásait.

„Herbart szerint a gyermek mindenképp először erkölcsi tökélyre neveltesse. Az erkölcsi jellemnek megállapításánál a gyermek egyedisége szem előtt nem tévesztendő. Hogy a gyermeket kormányozhassuk, kell őt foglalkodtatnunk és folytonosan tartó felügyeletünk alatt tartani, azaz parancsolni és tiltani, feddzeni, büntetni és szeretet által engedelmisségre nevelni. Oktatás közben a tanító az emlékezés, utána való gondolkodás, képzelés, a szórakozás, különböző érdekek stb. lélektani jelenségei iránt iparkodik tisztába jönni. Herbart mindezeket, valamint az oktatás különböző ágait és fokait és a fegyelmetartást igen szépen származtatja le, és magyarázza. Hogy így »az erkölcsi körültekintés szépségszerű hatalmából tiszta és igénytelen, bátorsággal és okossággal egyeztethető jó iránti vonzalom ébredjen, mely a valódi erkölcsiséget jellemmé erősíti.«” (Dölle, 1871. 154. o.)

Majd megjegyzi, hogy „Még befolyásosabbá lőn Beneke Fr. K. ... lélektani és neveléstudományi munkái által” (Dölle, 1871. 154. o.). Dölle számára tehát Herbart csupán egy a 19. századi pedagógiai gondolkodók közül, de semmiképpen nem illeti meg első hely azok között.

A tanítóképzős tankönyvekben még a századfordulón sem került Herbart a fő kánonba. Erdődi János egy apró betűs fejezetben tárgyalja, több jeles 19. századi pedagógiai gondolkodóval (pl. Niemeyer, Milde Diesterweg,) egyetemben. „*Herbart János Frigyes* (1776–1841) a nevelést a bölcsélet részéül tekinti. A tapasztalati lélektant és az erkölcsit a neveléstan alapjául vevén, kerekded, összefüggő rendszert alkotott; főleg neki köszönjük a neveléstudomány tudományos megalapítását.” (Erdődi, 1900. 85. o.).

Herbart, a pozitív szereplő

Kóródy Miklósé az első tanítóképzős tankönyv, amely részletesen foglalkozik Herbarttal. Életrajzának ismertetése után tárgyszerűen bemutatja pedagógiai gondolatait. Megjegyezi, hogy Herbart pedagógiája a lélektanon és az erkölcsstanon alapszik. Ennek ellenére a lélektani háttérrel nem írja le.

A „neveléstudomány három főrésze” közül az oktatással, ezen belül is a sokoldalú érdeklődéssel, a fegyelmezéssel és a formális fokozatokkal foglalkozott legnagyobb terjedelemben. „... a fegyelmezésnek az oktatással kell szövetkeznie. Az oktatás ugyanis a sokoldalú érdeklődéssel elhatározó befolyást gyakorol a gondolkör képzésére, a gondolkör pedig az akaratra és a jellem alakulására hat. A fegyelmezés célja az oktatást biztosítani, a gondolkör erkölcsös tartalmáról gondoskodni, az akaratot a jóra irányítani, abban megszilárdítani, a növendék erkölcsi erejét annyira fokozni, hogy képes legyen önmagát fegyelmezni.” (Kóródy, 1918. 149. o.). Herbart pedagógiai gondolataiból tehát a nevelő

oktatásra vonatkozó elveket emelte ki. Ezek mellett a formális fokozatokat is részletesen ismerteti.

Herbart értékelésében pedig a pozitív vonások hangsúlyosak. „Álláspontját az újabb kutatások több tekintetben túlhaladottá tették ugyan, de rendszerének világossága, logikai összefüggése, a tanítás anyagára, tervére és a tanítás fokozatosságára vonatkozó fejtegetései termékenyítő hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra.” (Kóródy, 1918. 149. o.).

A követőkről azonban nincs jó véleménnyel. A formális fokozatok ismertetéséhez a következő megjegyzéseket fűzte. „Ma e fokozatokat Ziller, Rein, Dörpfeld, Lange és Viget különféle átalakításaiban, szélteben-hosszában alkalmazzák, fájdalom, különösen hazánkban szűk látókörű alkalmazásban s Herbart céljától teljesen eltérőleg, miért is azok alkalmazásában nagyon is óvatosságnak kell lenni... Legjobb, ha a tanító magát Herbartot tanulmányozza, hogy együgyű utánzóknak áldozatul ne essék.” (Kóródy, 1918. 150. o.).

Lábjegyzetben egy személyes jellegűnek tűnő kiegészítést is fűz ehhez a megjegyzéshez. „Hazánkban minden emelkedettebb bölcséleti felfogás nélkül a nemrég elhunyt Dreiszigen Ferenc könyveiben találjuk meg a Herbart-féle fokozatokat, melyek a Dreiszigen-féle felfogásban veszedelmeivé válhatnak a tanításnak.” (Kóródy, 1918. 150. o.).

Kóródy könyvében tehát megindult Herbart kiemelkedése a kánonból, és a szerző egyértelműen a 19. század egyik jeles, fontos és pozitív szerepet játszó pedagógiai gondolkodójaként ábrázolta őt.

Finácz Ernő általában tárgyilagosan ismerteti Herbartot, s az előforduló kritikai megjegyzések mellett is összességében pozitív képet fest róla.

Kiemeli, hogy „Herbart azzal tette pedagógiáját tudományossá, hogy filozófiai alapvetést adott neki s általában kapcsolatba hozta bölcséleti rendszerével.” (Finácz, 1934. 85. o.) Elítélőleg jegyzi meg ugyanakkor, hogy „Ez a lélektan egészen mechanisztikus. A lélek képzetekből felépített gép (Die Seele ist eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine).” (Finácz, 1934. 86. o.).

Értékelő megállapításai Herbart pozitívumait és jelentőségét hangsúlyozzák: „A Herbart tantervéhez fűzött, módszerbe vágó utasító észrevételek megszívlelését nem lehet eléggé ajánlani. Valamennyi bővebb elmélkedésre késztet, sok közülök érdekes antinómiákat vet fel s a gyakorlati tanítót eljárásának nem egy mozzanatában útba igazítja... Ma mindinkább erősödik az az álláspont, mely szerint különbséget kell tennünk Herbart pedagógiájának megalapozása és részletes kidolgozása közt. Erkölcstana és lélektana fölött eljárt az idő: amannak szerkezete többé-kevésbé önkényesnek bizonyult, emez a lélek gépszerű értelmezésével a nevelésben oly fontos spontaneitást mintegy elvileg kizárja. Más a tulajdonképpen neveléstan. Ha elmélyedünk tanulmányozásába, meggyőződhetünk arról, hogy az említett alaptudományokkal való összefüggések kikapcsolásával is még tömördek maradandó érték rejtőzik az elméletben. ... Az úgynevezett fokozatokat lehet bírálat tárgyává tenni, túlzott alkalmazásukat lehet is, kell is hibáztatni, de nem tagadható, hogy Herbart volt az, aki Pestalozzi tételét, mely szerint a módszernek a gyermek ismeretszerzésében mutatkozó törvényszerű menethez kell alkalmazkodnia, kiépítette és szigorú elméleti alapra helyezte.” (Finácz, 1934. 98-100. o.).

Negatív Herbart

Herbart megítélése azonban nem volt egyértelműen pozitív minden esetben. A vizsgált korszak kezdetén Lubrich Ágost, végén pedig a szocialista korszak szerzői illették erős kritikával.

Lubrichről köztudott, hogy élesen szemben állt a herbartianus pedagógiával; tankönyvében is hivatkozik *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedési c.* munkájára, amelyben alapos kritika tárgyává tette Herbart gondolatait. Lubrich alapvetése az, hogy Herbart rendszere téves alapokon nyugszik, ezért nem is ismerteti tankönyvében a rendszert,

hanem annak ingatag alapjait igyekeznek bizonyítani.

Herbartról a következőképpen ír: „ő nem áll közös alapon elődeivel és kortársaival, hanem mint romboló folyamár halomra dönti a speculatio régi töltéseit; amit eddig a bölcselkedő szellem létesített, az mind tévely előtte, vagy kérdéses dolog.” (Lubrich, 1876b. 290. o.). Ez az érvelés nagyon hasonlatos a Rousseau esetében használthoz, ott is felbukkant Lubrich leírásában a rombolásra, a meglévő értékek lebontására irányuló törekvéseknek a bírált szerzőkhöz kapcsolása.

Kiemeli Herbart pozitív tulajdonságait (éleslátás, buzgalom, lángelmű találékonyság), ám az ezek által keltett hasznot csak formálisnak tartja. Bölcselkedése nem állja ki az idő próbáját, mert homályos, hézagos, zavaros, mesterkélty; „lélektanának hiányossága, valamint erkölcsstanának önelmősége nagyon kirí pedagógikájából is.” (Lubrich, 1876b. 292. o.).

Egyetlen valódi érdemének azt tartja, hogy a nevelést a bölcséleti kutatásokkal összekapcsolta, s azokról összefüggőleg értekezett. Lubrich nem mondja ki, de ezzel Herbartnak a pedagógiai gondolkodás rendszeressé tételében játszott elvülhetetlen szerepére utal.

Magáról a rendszerről azonban elítélően nyilatkozik más vonatkozásban is. „Herbart rendszere kerekded, összefüggő egészet képez, de amely a kereszténységnek nem ad helyet, már csak azért sem, mert Herbart sokat kertel ugyan a kereszténység körül, de elvetvén az eredeti bűn tanát, az eredeti szabadságot, s a lelket egészen közönyösnek tartván, ezzel elveti a kereszténységet is” (Lubrich, 1876b. 291. o.).

Lubrichnak ezek a megállapításai gyökeresen különböznek Fináczy korábban már idézett értékelésétől. Lubrichnak a Herbart lélektanát és filozófiáját érintő kritikája a Herbartot pozitív színben feltüntető tankönyvekben is feltűnik. Ám míg ez utóbbiak az elméleti alapok megkérdőjelezését Herbartnak a pedagógia elméletének és gyakorlatának megváltozására gyakorolt hatásának hangsúlyozásával ellensúlyozzák, addig Lubrichnál az egész rendszert illegitimé teszik a megkérdőjelezhető alapok.

Sokat elárul Lubrich negatív véleményének lehetséges okairól Herbartnak a kereszténységgel fennálló viszonyáról szóló megjegyzés. Az nem teljesen világos, hogy a keresztény-humánus pedagógia történetét megírni igyekvő Lubrich tényleg kereszténységellenesnek érezte-e Herbartot, vagy ez „csupán” egy írói technika Herbart hiteltelenítésére. Érvelésében kiemelt szerepet kap ez a szempont, így az előbbi verziót tarthatjuk valószínűbbnek.

A második világháború utáni marxista tankönyvekben a Herbart-recepció különböző fokozatai figyelhetők meg. Tettamanti nem foglalkozik vele, Vaszkó Mihály nem fogalmaz meg a szokottnál élesebb kritikát. „A herbarti formális fokozatok elmélete az oktatási folyamat metafizikus szemléletén alapszik, elszigetelten tárgyalja a módszert és az oktatás tartalmát. Teljesen helytelen az oktatás ilyen fokozatainak a tananyag tartalmától függetlenül történő merev alkalmazása. A herbarti formális fokozatok merev alkalmazása az iskolai oktatást szkematikussá, merevvé teszi. A mai pedagógia az oktatás folyamatának elemzése során rámutat arra, hogy az oktatás fokozatai minden esetben a tanítandó tárgytól, a tanítás céljából, a tanulók egyéni sajátosságaitól és még más egyéb tényezőktől függően változnak.” (Vaszkó, 1954. 125-126. o.). Később pedig hozzáteszi: „Feltétlenül érdeme a nevelő oktatás gondolatának kifejtése, a sokoldalú érdeklődés fejlesztésére vonatkozó elmélete, a tanítási anyag rendszeres magyarázatának módszertana. Egész pedagógiai rendszere azonban formalista, konzervatív.” (Vaszkó, 1954. 127. o.).

A kritika pedagógiai jellegű és tartalmaz pozitív elemeket is. Tanay Antal azonban Lubrichot idéző heveséssel támadta Herbartot. „Herbart János Frigyes pedagógiájának világnézeti alapja a német idealista filozófia, amely *Sztálin* elvtárs megállapítása szerint nem más, mint a porosz feudális arisztokrácia reakciója a francia materializmus eszméivel szemben. A 19. századi porosz feudális nemességnek olyan pedagógiára volt szüksége, amely

lerombolja mindazt, ami a nagy francia materialisták, továbbá Rousseau és Pestalozzi pedagógiájában értékes és haladó volt. Ennek a pedagógiának a főképviselője Herbart.” (Tanay, 1954. 29. o.).

Az elutasításban felsőbb tekintélyre, Sztálinra támaszkodik, és egyértelműen megjelöli, hogy Herbartnak nincs helye a haladó pedagógia legjobbjai között. Állapításai ugyanakkor ellentmondanak a szakirodalom korábbi megállapításainak.

Azt állítja, hogy Herbart idealista filozófus. Fináczy ugyanerről a kérdéstről azt írta, hogy „Herkart már nagyon korán függetlenítette magát az idealizmustól.” Lubrich, pedig mint láthattuk, egyenes a korábbi hagyományok rombolójaként festette le Herbartot. Tanay a vallással kapcsolatban is új állítást fogalmaz meg. Lubrich keresztényellenességgel vádolta Herbartot, míg Fináczy a következőket írta róla. „A lelki élet legszebb virága a vallás, melyre (sic!) bölcselünk a rendszer vallásfilozófiai részében foglalkozik. Az őszinte és mély vallásosságot minden nyilvánulásában igen nagyra becsülte Herbart: valami nagyon finom és nemes érzületnek tartotta, mely tiszteletet követel minden lelkileg művelt embertől.” (Fináczy, 1934. 87. o.). Tanay ezekkel ellentétben azt hangsúlyozta, hogy Herbart „lényegében visszatér az eredendő bűnről szóló dogmához” (Tanay, 1954. 30. o.).

Az eddig leírt, enyhébb vádak a fejezet végén egy súlyosabbal is kiegészíti. „A mi pedagógiánk nem ismeri el az erkölcsi nevelés olyan szakaszának szükségességét, amelyben csak a vak szolgai engedelmesség kialakítása volna a cél, s amelyben a tudatosságról teljesen lemondanánk. A *porosz káplárpedagógia szelleme* árad Herbartnak a büntetésre vonatkozó nézeteiből is. A testi fenyíték alkalmazását bizonyos esetekben megengedhetőnek tartja. A 19. század második felének reakciós-konzervatív középiskolája a herbarti pedagógiára épül fel, sőt az is bizonyos, hogy Herbart pedagógiája a *német fasizmus pedagógiájának egyik forrása.*” (Tanay, 1954. 31. o. - kiemelések az eredetiben. N. A.).

Tanay számára tehát Herbartnak a fasizmussal való összemossa is megengedhető eszköznek tűnt a szerző diszkreditálására. Ez a mozzanat is mutatja, milyen gyökeresen szerette volna a marxista pedagógia megkülönböztetni magát a polgári, burzsoá, olykor fasiszta pedagógiától.

Az elutasítás felsőbb utasításai, háttere mögött talán a tankönyvek szerzőinek életútját is sejthetjük: mindketten tanítóképzős múlttal rendelkeztek, az ott szerzett ellenérzéseik találkozhattak a szovjet neveléstörténet-írás elítélő Herbart-képével. E mellett Tanay esetében felvethető, hogy azért ő fogalmazta meg a legélesebb kritikát, mert a meghurcoltatás, majd rehabilitációja miatt, idősödő tanítóképezdei tanárként bizonyítani akarta az új rendszer iránti lojalitását.

A Herbart-recepció tehát érdekes utat járt be a neveléstörténet tankönyvekben. A kezdeti közömbös, vagy elutasító álláspont után Herbart elismertsége emelkedett, hogy azután a marxista tankönyvekben ismét heves támadások érik a szerzőt.

6.7. A dualizmus héroszai

Az előző fejezetekben ismertetett klasszikusok néhány tankönyv kivételével minden vizsgált munkában előfordulnak. Van azonban a klasszikusoknak két olyan csoportja, amely kifejezetten egy-egy időszakhoz kötődik. Az egyik ilyen csoport a dualizmus-kori tankönyvekben a jelenkori klasszikusok. Az ő ismertetésük a jelenkortörténet megjelenését jelzi a neveléstörténeti kézikönyvekben és összekapcsolódik a népoktatási intézetek és intézmények valamint a kortárs tanügyi irodalom bemutatásával. Ezek a területek természetesen különböző terjedelemben és hangsúllyal, de minden vizsgált könyvben megjelennek.

Az 1868-as népoktatási törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítás mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, megemelte a képzés idejét,

szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítóság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett, maguktól a tanítóság szervezeteitől is, de a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése.

A törvény a tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltatottak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba átültetésére is (Nóvik, 2000).

A 19. század második felében formálódóban volt tehát az a szakmai közösség, amelyet népiskolai tanítóknak nevezhetünk. Ennek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek.

A népoktatás ismertetése

A jelenkor és a történelem összefolyása kézzelfogható, amikor a neveléstörténet könyvekben a szerzők hosszasan ismertetik koruk népoktatási rendszerét, vagy az egyes tantárgyak tanításához használható tankönyveket. Ennek a praktikus, tananyag-szervezési okokon túl az is mozgatórugója lehetett, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelembre hozták.

A tanügyi irodalmat Dölle Ödön ismertette a legbővebben. Problématörténeti módon, egyes tantárgyakra lebontva ismertette azok rövid történetét, a történetre és a módszerekre vonatkozó szakirodalmakat. A vallásitanítás a szemléltető oktatás, az írás és olvasás, a nyelvoktatás, a számolás és mértan, földrajz és történelem, a természetisme, valamint az éneklés, testgyakorlás és rajzolás történetét és irodalmát ismertette. Ezek a tárgyak lefedik a népiskola köteles tárgyainak¹⁴ szinte egészét.

Kiss Áron a sárospataki népiskolai könyvtár és a kolozsvári kék könyvtár különböző köteteit ismertette nagyon röviden, de ebben a könyvében a népiskolai tankönyvekre vagy a pedagógiai szaksajtóra nem tért ki.

Molnár László a következőképpen indokolta a tanügyi irodalom ismertetését. „Az 1868. 38. tcz. létrejötte óta ezen törvény szerint alakították át több módszereszeink tankönyveiket és írtak többen újakat is.” (Molnár, 1884. 182. o.). Ezután felsorolja az általános neveléstani, módszertani, neveléstörténelmi szakirodalmat és a népiskolai tankönyveket, de nem fűz kommentárokat a tanügyi irodalomhoz. Az utóbbiaknál, az első kategóriákkal ellentétben nem is minden esetben közli a tankönyv nevét, csak a szerzőjét, pl. „Alkotmánytant írtak: Békessy, Csiky, Fuchs, Gajdos, Jánossy, Környei-Mayer, Mártonffy.” (Molnár, 1884. 184. o.).

Szintén egy fejezetet szentelt a „jelenkor tanügyi irodalma” leírásának Erdődi, de ő sem lépett túl Molnár László módszerén, csupán felsorolta, de nem jellemezte a szakirodalmat. Némi történeti távlatból szemlélve az eseményeket, a következőket jegyezte meg. „A tankönyvek irodalma rohamosan gyarapodott. Sajnos hogy a gyarapodás inkább csak a tankönyvek számát, de nem azok tartalmát és methodikai belbecsét emelte. Ezen körülmény arra indította a minisztériumot, hogy a tankönyveket szigorú bírálat alá vetette, s csak azok használatát engedte meg, melyeket a hivatalos bírálat általánosan engedélyezendőknék

¹⁴ Az 1868. évi 38. tv. (a népiskolai közoktatás tárgyában) szerint a népiskolák köteles tantárgyai a következők: a) hit- és erkölcsstan; b) olvasás és írás; c) fejbeli és jegyekkel való számolás, és a hazai mértékek ismerete; d) nyelvtan; e) természettan és természetrajz elemei, figyelemmel az életmódra és vidékre, melyhez a gyermekek nagyobb részének szülői tartoznak; f) hazai földleírás és történet; g) gyakorlati útmutatások a mezői gazdaság és különösen a kertészet köréből; h) a polgári jogok és kötelességek rövid ismertetése; i) ének; k) testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatra.

véleményezett” (Erdődi, 1900. 181. o.).

A tanügyi irodalom mellett a másik, a népoktatási színtérhez kapcsolódó jellegzetesség volt az iskolarendszer és az oktatási törvényhozás részletes ismertetése. Dölle Ödön (1871) és Kiss Áron (1872), akiknek könyvei legközelebb esnek a népoktatási törvény elfogadásához, a törvényt kivonatolták. Molnár László is részben ezt a mintát követte, ugyanakkor kiegészítette a törvényből származó adatokat a tanítóképzés, a kereskedelmi és gazdasági oktatás, valamint a „közép és felsőtanodák és tanárképezdek” leírásával.

Erdődi szinte kézikönyv részletességével számol be az egyes intézményekről. A többiekkel összhangban ír a népoktatás különböző területeiről, az iskolatípusokról, az iskolaépületekkel, a tanulókkal és a tanítókkal valamint népiskolai hatóságokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról. Nem csupán az oktatási-nevelési intézményeket vette sorra, hanem a népoktatáshoz kapcsolódó egyéb szervezeteket is. Ilyen volt az Eötvös-alap, az Országos Közoktatási Tanács, az Országos Tanszermúzeum, az Országos Katholikus Tanítói Segítőalap, az Iskolai Takarékpénztárak stb.

Erdődi eljárását az is magyarázhatja, hogy az ő könyve jelent meg legkésőbb, mintegy harminc évvel a kiegyezés után, tehát neki már volt bizonyos történelmi rálátása is a népoktatási törvény okozta változásokra.

„Az emberszeretet gyakorlásának egyéb jótékony intézetei”

A fent bemutatott legitimációs törekvések tetten érhetőek a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel kapcsolatos szöveghelyek esetében is. A modern magyar iskolarendszer kiépülése egybeesik a speciális igényű gyermekek számára létrehozott iskolák kialakulásával. Ezeknek az iskoláknak a története szintén megjelenik a kortárs iskolarendszer bemutatásakor.

Kiss Áron a vakok intézetéről, a siketnémák intézetéről, a menházakról és a szeretetházakról ír bővebben, de ezekkel azonos tartalmi egységben említi az árvaházakat, bölcsődéket és kisdédóvókat is (Kiss, 1872. 201-206. o.). Részletesen beszámol pl. a vakok intézetének megalapításáról: „A testi és lelki fogyatkozások által előidézett emberi nyomor megszüntetésére, Magyarországon egész a jelen századig nem történt semmi intézkedés.” (Kiss, 1872. 201-202. o.). Leírja, hogy az adakozó magyar főurak és Pryker érsek, valamint az ügyet „nemes lelkének egész hevével” felkaroló József nádor támogatásával 1825-ben jött létre a vakok intézete, Beitl Rafael vezetésével.

Erdődi János is hasonlókat vesz számba. Ő ír a szeretetházakról, a Mária-intézetéről, tanítói árvaházakról, a hülyék és siketnémák intézetéről (Erdődi, 1900. 165-171. o.). Ez utóbbiról Kiss Áronhoz hasonló hangvételben fogalmaz: „A szerencsétlen hülyékkal 1875-ig senki sem gondolt.”, illetve: „A szerencsétlen siketnémák nyomorának enyhítésére, ezeknek a társadalom javára való megmentésére 1884-ig nem történt semmi.” (Erdődi, 1900. 171. o.).

A szerzők szöveghasználatában megjelenő együttérzés a „szerencsétlen” sorsú gyermekekkel más szerzőknél már a fejezetek címében is megjelenik. Lubrich Ágost „az emberszeretet gyakorlásának jótékony intézetei és ezek terjesztői hazánkban” címet adta annak a fejezetnek, amelyben a kisdédóvóakkal, az árvaházakkal, a szeretetházakkal, a vakok és a siketnémák intézetével foglalkozik.

Molnár László pedig szinte szó szerint ugyanígy fogalmaz, amikor „Az emberszeretet gyakorlásának egyéb jótékony intézetei Magyarországon” fejezetcím alatt tárgyalja a vakok intézete, a siketnémák intézete, a szeretetházak, árvaházak, Pauli Szent Vince leányai, bölcsődék, hülyék intézete, Miasszonyunkról nevezett iskolánénék és a Mária-intézet legfontosabb jellemzőit.

Az ő munkájával kapcsolatban két érdekesség is megemlíthető. Egyrészt, ahogy az eddigi felsorolásokból látszik, ebben a tematikában ő írta le a legtöbb törekvést, sajátosan katolikus irányzatokat is ismertetve. Másrészt a szövegei jelentős, sok esetben szó szerinti egyezéseket mutatnak Lubrich Ágost neveléstörténeti tankönyvének szövegeivel, ami

egyértelműen arra utal, hogy Molnár jeles kortársa szövegeit kivonatolta. Ez Lubrich könyvének minősége mellett a mindkét munkát erőteljesen átható katolikus szellemmel is magyarázható, ugyanis Molnár katolikus tanítóképezdei igazgató volt Budapesten.

A dualizmus-kori szerzők közül Dölle Ödön ír legrövidebben erről a témáról, ami, talán, korai, 1873-as halálával magyarázható. Erre az időszakra a fenti intézetek egy része még be sem indult, vagy nem rendelkezett jelentős múlttal. Ezért ő hosszabban „csak” a kisdedovodákról és gyermekkertekről ír, ami mutatja, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára létrehozott intézmények alapítása és a kisdedovók létrehozása a dualizmus-kori szerzők számára ugyanannak az emberbaráti szeretetnek és érzületnek a különböző megnyilvánulási formái voltak. Azzal, hogy a szerzők ezeknek az intézményeknek a történetét a „normál” iskolakéval együtt tárgyalták, azt bizonyítják, hogy számukra nem különült el élesen a kétféle intézményrendszer története: ezek az intézetek egyenrangúak a népiskolával.

Egyúttal azt is jelzi, hogy az iskolarendszer fejlődése univerzális, mindenkire kiterjed. A korabeli norma kettős tagolásáról van tehát szó. A normalitás-abnormalitás közötti különbség az iskolába járás és az iskolába nem járás között húzódik. Ezt a felosztást szociálisnak nevezhetjük. A másik tagolás már oktatási, vagy más nézőpontból orvosi jellegű. Az előző normalitáson belül elkülönülnek azok az abnormális gyermekek, akiknek a normális oktatási intézményektől eltérőre van szükségük.

Azok az eszmék, amelyeket a szerzők az emberszeretet jelszavával foglalnak össze, tulajdonképpen a felvilágosodás és a romantika eszmerendszerében gyökerező, a neveléshez, az iskolarendszerhez társadalom- és államjavító elképzeléseket társító gondolatokat takarják. Az erőteljes civilizációkritika, amely jellemzője Rousseau gondolatainak és a késői felvilágosodásnak, kapcsolódott a szintén Rousseau-hoz is kapcsolódó elképzeléshez a gyermek ártatlanságáról. Ez a gondolat a romantikus gyermekképben mint az isteni tisztaságot, a jobb jövő zálogát hordozó gyermek képe jelenik meg.

A gyermekekkel és a gyermekek felértékelődésének folyamata együtt járt azzal a jelenséggel, hogy a korszak közfigyelme is egyre inkább az erkölcsileg védendő, esendő gyermekek felé fordult. Ez abban az időszakban történt, amikor a gazdasági és társadalmi átalakulások miatt valóban egyre több gyermek szorult védelemre. Éppen ezért a 19. század romantikus gyermekszemlélete nagy érzékenységgel fordult a rászoruló gyermekek felé. Ahogy az akár Dölle Ödön fenti soraiból is világosan látszik, olyan intézményként tekintenek a kisdedovóra, amely a gyermekek erkölcsi „megőrzését” hivatottak elvégezni.

Ugyanakkor a magyar pedagógia és, szélesebben értelemben, a magyar szellemi élet egy érdekes jelenségére is felfigyelhetünk a leírások kapcsán. A szegény, rászoruló, árva, vagy éppen fogyatékos gyermekek megsegítése és felkarolása természetesen nem áll messze a katolikus egyháztól sem. Az európai történelemben a gyermekvédelmi törekvések sokszor az egyház kebeléből indultak ki, elég akár a korai egyháznak a gyermekgyilkosságot tiltó álláspontjára, vagy éppen az első árvaházak alapítására gondolni. Ráadásul a 19. században a korábbi szerepiben meggyöngyült katolikus egyház is érzékenyebben fordult a szociális kérdések felé, amely folyamatnak a betetőzését a Rerum Novarum enciklika (1891) kiadása jelentette, amelynek nyomán keresztényszociális mozgalmak és pártok alakultak szerte Európában, így Magyarországon is.

A hagyományos, erős katolikus szellemiséggel rendelkező és a modernebb orientációjú pedagógia ellentéte több kérdésben is megfigyelhető ebben az időben Magyarországon, és ez alól a neveléstörténet sem kivétel. Erre jó példa, az, ahogyan Molnár László fogalmaz a Molnár Aladár által 1870-ben alapított balatonfüredi szeretetház kapcsán: „Jók az ilyen intézetek is; de úgy láttuk, mintha aránylag sokba kerülnének, amiért is bajosan fognak szaporodhatni. De legyen bármikép a dolog, a szeretetnek a vallás talaján tenyésző, imént bemutattuk s hasonló virágait a philantropinismus, bármint erősödjék is, soha

nem fogja, nem mondjuk pótolni, de megközelíteni sem, soha nem jut olyan könnyen, oly olcsón anyagi sikerhez.” (Molnár, 1884. 444. o.). Ugyanezek a gondolatok találhatóak meg Lubrichnál is.

A magyar Rousseau-recepció vizsgálata kapcsán már korábban is fény derült arra a jelenségre, hogy a 19. századi magyar neveléstörténeti könyvekben a philanthropismus, a realizmus és a deizmus egymás szinonimáiként jelentek meg, és heves elutasításban volt részük a szerzők részéről. Így, bár nyilvánvalóan nem következetes a nyelvhasználat, Molnár elutasítása beleilleszkedik a katolikus szellemű pedagógia számára kihívásként jelentkező irányzatok, gondolatok általánosabb elutasításába.

Pedagógus-életrajzok

Dölle Ödön könyvének felét saját korszakának ismertetésére szánta. A mintegy 360 oldalból 180 foglalkozik az Eötvös fellépése utáni történésekkel. Ennek a terjedelemnek több mint a fele pedig magának Eötvösnek a leírásával, és a népoktatási törvény országközi vitájával kapcsolatos.

Eötvöst így jellemzi: „Mivelt, lelkű, az emberiség nagy eszméjét szívében hordó philosoph, a társadalom buzgó tanulmányozója. Eötvös középtermetnél tán valamivel kisebb, szabályos termetű barna ember. Arcszíne halvány, bajsza, szakála és gazdagon nőtt haja, mely kissé fűrtözött, fekete. Szeme szikrázó és élénken mozgó. Homloka derült, magas. Midőn hallgatva ül, mindig gondolkozni látszik, s ha valaki megszólítja, vagy épen ő szólít meg valakit, élénk figyelem és érdekeltség tükrözik vonásaiból, s a tárgyakhoz, melyekkel foglalkozik, 18 éves ifjú lángoló szenvedélyességével ragaszkodik. Szívesen beszél, magyaráz, s a legszárazabb dologról érdekesen társalog. Kellemes, udvarias ember, öltözkéiben semmi feltűnő; szobája, környezete minden pompa nélküli, egyszerű. Ha beljebb hatolsz az egyéniség belvilágába, az elébb komornak tetsző felszín alatt derült, vidám kedélyt találsz, az életet megértő csendes szívet. Szorgalmas, munkaszerető ember s végtelen sokat fáradt, miért jutalma a megtett kötelesség fölemelő érzete, polgártársai tisztelete és egy feltűnően nagy rész szeretete, mert Eötvös népszerűségének legnagyobb része a személye, élete és tanai iránt való sympathia. Átható éles elméje mindent könnyen felfog, s a dolgok lényegére tör; kitartó munkássága képessé teszi, hogy tárgyának legkisebb részleteit is tanulmányozza; formák iránt nem bír sem hajlammal, sem előszeretettel, de annál inkább igyekszik megtanulni és visszatükrözni a lényeget, s ezért szellemvilága oly tartalmas. Eötvöst a legyőzhetlen ösztön, a szükségesség elodázhatlan érzete viszi a politikai térre. Tudja, hogy tudománya, ismeretei s már gazdag tapasztalásai nélkülözhetlenek. Ő az új idők tanainak hódol, a legnemesebb értelemben vett demokrata, s midőn hazánkban főnálló viszonyok ferdeségeit ostromozta s tarthatlanságát kimutatta, egyszersmint a helyettesítendő elvekkel is tisztában volt s azok kifejtésében töltötte el élete jó részét. Országunk fölemelését az európai műveltség színvonalára s a XIX. század uralkodó eszméinek beoltását a Verbőczy népébe egyik nehéz feladatául tekinti báró Eötvös. Ily kitűnő tulajdonokkal bírván hazánkban oktatási minisztere, indokolva van amaz lelkesedés, melylyel őt e méltóságban s mint alantabb következő 1868-iki XXXVIII-dik törvénycikknek teremtőjét mindazok üdvözlík, kik nemzetünk jövődjének jóllétének legfőbb biztosítékát a jól szervezett népnevelésben keresik.” (Dölle, 1871. 183-184. o.).

A leírást, melyben Dölle egy, a sajtóban megjelent méltatást kivonatolt, azért érdemes hosszabban idézni, mert a hőszerképzés klasszikus mozzanatai fedezhetők fel benne. Először a külsejével foglalkozik, ami mai szemmel talán furcsán hat. Ezután személyes tulajdonságainak méltatásába vált, ami, ahogyan az utolsó mondatból kiderül, Eötvös politikájának legitimálását szolgálja. Ez a logika ugyanaz, amely Rousseau esetében. Ott a negatív életút és tulajdonságok diszkreditálták Rousseau pedagógiáját, Eötvös esetében a személy kitűnő tulajdonságai a biztosíték arra, hogy az általa alkotott mű is kitűnő. Ebben az

esetben, mivel Dölle Ödön könyve a legkorábbi a vizsgáltak közül, ezt a leírást magyarázhatja Eötvös még élő személyes hatása is.

A laudáció mögött kibontakozó politikusi, emberi tulajdonságok – szorgalmas, szerény, munkaszerető, kötelességtudó – mintaként állhattak a korabeli pedagógusok, de akár a politikus előtt. Eötvös, noha minden adott lett volna hozzá, mégsem vált a dualizmus-kori könyvekben klasszikussá. A későbbi munkákban jelentősége elismerése mellett a klasszikusként való leértékelődés figyelhető meg.

A századfordulón alkotó Erdődi János munkájában már nem Eötvös a legfontosabb miniszter, hanem Wlassics, akiről Erdődi megjegyzi, hogy Wlassics „komolyan törekszik a tanítók anyagi helyzetén javítani, s azért azt állami tanítók fizetését 400 ftról 500 ftra törekszik felemelni. A közoktatási tanácsot új alapokon szervezte; a Millenium emlékére megszavazott 1000 népiskola közül 400 állami iskolát felállíttatott; a gazdasági ismétlő iskolák szervezésével egészséges irányba kívánta terelni mezőgazdaságunkat ... A tanítók iránti jóindulatának fényes tanujelet adta az által, hogy a »Tanítók házának« létesítésére egy millió koronát vett fel a költségvetésbe. Különben dr. Wlassics eddigi minisztereink között a legnépszerűbb» (Erdődi, 1900. 152. o.).

Majd egy másik helyen így folytatja a méltatást: „Wlassics miniszter az eddigi miniszterek között a tanügy minden ága érdekében a legtöbbet tett. A tanügynek általános fejlődését tulajdonképpen Ő indítja meg igazam Egy iskolafajt sem hanyagolt el ugyan, de legtöbbet köszönhet neki a középiskolai tanügy. A középiskolák épületei (állami és felekezeti) egyaránt, a felekezeteknek e célra juttatott segélyek által, kevés kivétellel, részint újonnan épült vagy rendbehozott; a felekezeti intézetek évi segélyét tetemes összegre emelte; a tankönyvek megbírálását és engedélyezését újonnan szabályozta; a tanárjelöltek ellátására és egyetemi tanulmányaikban való támogatására az »Eötvös kollégium«-ot szervezte; a tanárok részére tanulmányi expedíciókat (Görögországba, Itáliába, Egyiptomba) s szünidei kurzusokat rendezett; egyes középiskolák mellett internatust nyitott; a tanárok fizetésügyét elébbre vitte; a felekezeti tanárok részére az 1894. évi 27. t.-c. által nyugdíjat biztosított; új tanterveket és utasításokat dolgoztatott ki stb.» (Erdődi, 1900. 178. o.).

Wlassics kapcsán már alig kerülnek elő személyesnek nevezhető tulajdonságok – tanítók iránti jóindulat –, Erdődi az elvégzett munkával szemlélteti Wlassics kiválóságát. Általánosságban megállapítható, hogy az oktatási miniszterek, noha tevékenységük, hatalmi pozíciójuk indokolhatta volna, tartósan nem szerepeltek nagy hatású, jelentőségű klasszikusként a tankönyvekben.

A tágan értelmezett pedagógus-életrajzok másik csoportját a tanítók, pedagógusok biográfiái teszik ki. A szerzők a neveléstörténet nagyjával egyenlő stílusban, és nem egyszer egyenlő terjedelemben is tárgyalták az arra érdemesnek tartott tanítók életét. Ebben a bemutatásban Molnár László járt az élen, mintegy 90 pedagógust tartott arra érdemesnek, hogy írjon róluk, de a többi szerző is jelentős teret szentelt az életrajzoknak, valóságos Pedagógiai Plutarch érzetét keltve.

Ha összevetjük, hogy kikről írtak, akkor kiderül, kik voltak azok, akiket mintegy a modern népiskolai pedagógia alapító atyáiként tartottak számon. A jórészt a 19. században tevékenykedők közül Ángyán János, Beély Fidél, Beke Kristóf, Brassai Sámuel, Brunswick Teréz, Edvi Illés Pál, Fáy András, Kiss Pál, Lubrich Ágost, Májer István, Márki József, Mennyei József, Mirevoi Jankovics Tivadar, Nagy László, Ney Ferenc, Peregriny Elek, Schwarz Gyula, Szalai Bárány József, Szilassy János, Szőnyi Pál, Tavassy Lajos, Váradi Szabó János, Waga János és Zimmermann Jakab tartozott közéjük.¹⁵

¹⁵ Érdekes, hogy Molnár László, könyvének a tanítók életrajzát ismertető részében, Bárány Ignác és Schwarz Gyula közé illesztve, meglehetősen meleg hangú ismertetést írt önmagáról. „Nevelése alapját vallásos szüleinek, különösen szelid lelkű anyjának köszönheti. ... Munkái megírásánál törekszik a női egyediségnél túlsúlyban levő érzelmeket: szemérem, szépség, vallásos érzelmeket különösen figyelembe venni. E célból szerkesztésnél a kedélyre hat és a tanulást könnyíteni igyekszik a képzetek és

Ők voltak azok, akikre a korszak tanítóinak, tanítójelöltjeinek illetett felnézniük, akik az átmenetet biztosították a történelem, a közelmúlt és a jelenkor között. Minden szakmai közösségnek – így az akkoriban formálódó néptanítóságnak is – szüksége van olyan meghatározó figurákra, akikhez méri magát, akiket eszményképnek fogad el. A formálódó neveléstörténeti változásait mutatja, hogy a fenti szerzők közül van néhány, akikre talán már csak a szűkebb neveléstörténeti közösség emlékszik.

Mivel ezek az emberek többnyire gyakorló pedagógusok voltak, beemelésük a tananyagba Rousseau, Pestalozzi vagy éppen Eötvös mellé, nem csupán arra nyújtott lehetőséget, hogy a néptanítóság megismerje saját történetének hőseit, de életük leírása alkalmas volt a kíváncsú tanítói erények bemutatására is. Így nem minden életrajz a valós tevékenységet tükrözi, hanem azokat az idealizált eszményeket, amelyeket követendő példaként állítottak a szerzők a tanítójelöltek elé. Az idealizálás mozzanatait és a reprezentált értékek körét egy konkrét életrajzon mutatom be.

Ladivér Illyés (1630 – 1686) iskoláit Sárospatakon végezte, ahol Comenius tanítványa volt. Később a wittenbergi és az erfurti egyetem tanult, majd Magyarországra visszatérve Zsolnán és Bártfán, majd Eperjesen lett (igazgató)tanár.

„Ladivér tanításait ritka szerencse kísérte. ... Már a természet arra teremtette, hogy tanítson. Tanítani nagyon szeretett; akárhányszor megtörtént vele, hogy reggeli öt órákor már székében ült, s csak a nap lenyugtával ment ki belőle, gyakran ebéd nélkül tanítván egész nap. A szüle sem jobb gyermekeihez, mint amilyen ő volt tanítványihoz. Viszont ezek sem vonzódtak inkább szüleikhez, mint ő hozzá. Szerették és félték. Szokása volt bemenni az egyes osztályokba s intéssel, ajándékkal a tudományok szeretetére buzdítani az ifjakat. Vessző, ütleg szerinte nem való az ártatlan növendékekhez. Kicsi pajkosságot nem tartott fenyítendőnek. Az elme, szokta mondani, valamint az alma, javító gond mellett lassanként érik. Tanításait úgy tette sikeressé, hogy miket elmondott, azonnal gyakorlatra vivé át, kedveltető okoskodás közben kérdezgetve hallgatóit. Olykor vitába ereszkedett tanítványival, akiknek, ha valamit nem értettek, szabad volt kérdést emelni. Szerette, ha tanítványai lecke után csoportokra oszlottak s a hallottakat megvitatták. Ha fennakadtak, megigazította úgy a védőket mint a támadókat.” (Kiss, 1872. 99-100. o.)

„Tanuljunk tőle buzgóságot, mert nagyon szeretett tanítani; sokszor reggeli 5 órákor ment tanodába és nap nyugtáig felejté ott magát ebéd nélkül. Tanítványai iránt végtelen szeretettel viseltetik. »Az ártatlanokat – mondá ő – veréssel nem szabad büntetni!«. A kisebbeket ajándékokkal buzdítás szorgalomra; amit előadott, azonnal gyakorlatba is vette és gyakran vitába bocsátkozék tanítványival; szerette, ha tanóra után azok csoportokra oszolva a hallottakat megvitatták.” (Molnár, 1884. 147. o.)

„Ladivér tanító volt a szó legszorosabb értelmében. Megtörtént vele nem egyszer, hogy egész nap tanított s az ebédre is megfeledkezett. A gyermekekkel oly barátságosan bánt, hogy ezek jobban vonzódtak hozzá, mint szülőikhez. Pajkosságból származó csekélyebb vétségeket nem tartott büntetésre méltó tényeknek. A szelídséget többre becsülte, mint a kemény szigort, mert – mondja - «az elme, mint az alma javító gond mellett lassankint érik.» A gondolkodást minden tanítványától megkövetelte s azért igen kedvelte, ha kérdéseket intéztek hozzá, gyakran még vitatkozásba is bocsátkozott velök.” (Erdődi, 1900. 106-107. o.)

A fenti szövegeket olvasva jól nyomon követhető, hogyan tisztult le egy életrajz közel harminc év alatt, s hogyan kristályosodtak ki a kíváncsú tanítói erények: a buzgóság, a barátságosság, a motiváció és a gondolkodásra nevelés iránti fogékonyság. Az életrajzok egy-egy történetbe foglalva ugyan, de szinte egy komplett tulajdonságlistát állítanak az olvasó elé.

érzelmeik társulásának tekintetbevételével, ismételve haladás és főleg egységre való törekvés által; mert a nevelés főelvén alapuló általános nevelési és tanelveket a részletes neveléstanban és részletes tanítástanban az egyes ágak megírásánál, ugyanazon műkifejezésekhez szigorúan ragaszkodva, mindenütt alkalmazza. Ily eljárása kiválóbb paedagogusok helyeslésével találkozók. Sőt Lederer A. „Az oktatás módszere” című munkájában alkalmazásra is méltatta módszerét.” (Molnár, 1884. 230-231.)

A buzgóságot különösen fontos erénynek tartották a szerzők. Overberg Bernát (1754-1826) kapcsán például megjegyzik, hogy egy alkalommal nem készült fel kellőképpen a tanításra, s állítólag ezt mondta: „Ma reggel ismét kellő előkészület nélkül mentem iskolába. Isten segíts, hogy megjavítsam magamat!” (*Molnár*, 1884. 87.). Ugyanezt idézi Erdődi és Kiss is. A fordítás, megőrizve az eredeti nyelvtani szerkezetet, utal a forrás német eredetére, és ezzel jól illusztrálja a német befolyást magyar neveléstörténet-írássra.

A leírásokból kirajzolódik a korabeli pedagógus-pantheon, és egyúttal a kíváncsú tanítói erényekről is képet kaphatunk. Néhány példával illusztrálom.

Lederer Abrahám „Műveiből kitűnik azon nézete, mely szerint a tanítóknak jobb anyagi helyzete, magasabb képzettsége, embertani ismerete, a népnek az nevelés iránti érdekeltsége és az anyáknak a nevelésben való ügyessége mozdíthatják elő a művelődést. A természeti tudományokban. jártasságot, a tanításnál az elméleti és gyakorlati képzésben összhangzatot, az eszmetársítás törvényeinek figyelembe vételét és erényekre serkentő képzelmeik fölbresztését sürgeti.” (*Molnár*, 1884. 225. o.)

„Schwarc Gyula a közoktatási reform egyik előharcosa, mint író lépett föl az elhanyagolt nevelésügy fölvirágoztatása végett. Fölléptekor nem talált közoktatási statisztikát, melyre mint alapra, elméleteit biztosan fektethette volna, ő tehát egy maga vállalkozott egybehordani legalább egy kis részét azon anyagnak, „melyet a nemzet fölött egymásután garázdálkodott kormányok egybehordani elmulasztottak. Így jelent meg tőle egymásután néhány megye népoktatási statisztikája, 1866-ban. „Két röpiratot“ adott ki a közoktatás körül, melyek, mint általában eddigi munkássága, előkészítő anyagok voltak 1869-ben megjelent nagy művének, melynek címe „A közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon“ (530 nagy négyrétű lap).” (*Kiss*, 1872. 229. o.)

Molnár László tanítónők életrajzát is ismertette. Uhrl Józsaról a következőképpen írt. „Áthatva. azon meggyőződéstől, hogy a nő, valamint a férfi, bizonyos életpálya választásánál köteles avatottságát szakértők előtt bebizonyítani, ő a budapesti egyetemen vizsgálatot tett az idegen nyelvekből. Örömet fogadott el ez után meghívást külföldre nevelőnői minőségben. Visszatérte után néhány évig magánoktatással foglalkozott, melyet azonban egy nagyobb utazása Európa déli részein: Egyiptom, Palestina és Syriában szakította félbe, melyet hazánk egyik előkelő hölgyével tett.” (*Molnár*, 1884. 243. o.).

Ezután ismerteti a nevelésügy érdekében részben magánnevelő-intézete, részben a pozsonyi tanítónőképezde élén kifejtett munkáját. Munkássága értékelésekor még hozzáteszi, hogy „Későbbben utazásai és egyéb tapasztalatairól, különösen a nevelés terén egyes cikkek jelentek meg több lapban; de főleg az »Iskolabarát« szorgalmas munkatársa lett, valamint az »Iskolai kistükör«-ben is jelent meg tőle több értekezés, melyek a nevelés és oktatásban való ügyességéről tanúskodnak. Kis gyakorlókönyvet írt az angol nyelv elsajátítása végett főleg intézeti növendékei számára. Ez a közkiállításon ki volt állítva.” (*Molnár*, 1884. 244. o.).

Miképpen a tanítók, úgy a tanítónők esetében is az életút ismertetése egy kíváncsú, példaképpül állítható karriert, életpályát és követendő erényeket mutat be. A szorgalmas, az akadályokat legyőző sok tekintetben a férfiakkal egyenrangúvá, sikeressé váló nő portréja rajzolódik ki. Nem nehéz azonban észrevenni a hangnem változását, a kissé rácsodálkozó, talán lekezelő tónust.

A neveléstörténet (ön)legitimációs folyamatait legjobban az egyes pedagógusok életrajzainak ismertetése mutatja be. A kiemelt területek, úgy gondolom, jól mutatják, hogy hogyan kapcsolódott össze a pedagógiatörténeti múlt és jelen a dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben. A népoktatási rendszer leírása, vagy a példaképpül állítható pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok életrajzában bő ismertetése mögött, véleményem szerint, a szerzőknek az akkoriban frissen formálódó néptanításág közösségtudatának formálására irányuló szándéka húzódott meg.

A kíváncsú tanítói erényeket és általában a pedagógiai eszményeket azonban,

természetesen, nem csupán a klasszikusok közvetítették, hanem azok hol explicit, hol implicit formában a szövegek egyéb helyein is felbukkannak. Ezzel foglalkozik a 7. és 8. fejezet

6.8. Az új szocialista hősök

Ahogy azt a 5.3.5. fejezetben láthattuk, a szocialista korszak neveléstörténet-tankönyveibe számos, korábban nem található klasszikus került be. Ők a következők: Tessedik Sámuel, Robert Owen, Hercen, Belinszkij, Csernisevszkij, Marx és Engels, Lenin és Sztálin, Tolsztoj, Krupszkaja, Makarenko, Táncsics Mihály, Földes Ferenc, Thomas Hobbes, Spinoza, Voltaire, Jankocics de Mirjevo, Fourier, Lay Ágoston, Thorndike.

A klasszikusok két csoportba sorolhatóak. Egyik csoportban azok találhatóak, akik a szocialista pedagógia fejlődésének történetiségét hivatottak igazolni (Tessedik Sámuel, Robert Owen, Hercen, Belinszkij, Csernisevszkij, Táncsics Mihály, Földes Ferenc, Thomas Hobbes, Spinoza, Voltaire, Jankocics de Mirjevo, Fourier). Ők a természettudományos-materialista, az egyházi dogmákkal szembeforduló világnézet képviselői, akik bár nem marxisták, azzal, hogy részgazságokat felfedeztek és közzétettek, fontos állomását jelentik a marxista pedagógia kialakulásának.

A másik csoportot a kifejezetten marxista pedagógia klasszikusai alkotják, Marxot, Engelst, Lenint és Sztálint is beleértve. A marxista pedagógia alatt ez esetben valójában szovjet pedagógiát kell érteni, amelynek történeti beágyazottságát mutatja, hogy mindössze két valódi pedagógus (Krupszkaja és Makarenko) szerepel a listán. A jelenség azonban nem magyar sajátosság, Medinszkij is pusztán ezt a két pedagógust tárgyalja.

Feltűnő még, hogy az új magyar klasszikusok közé csupán három magyar került (Tessedik, Táncsics és Földes). Tessedik már megjelent a neveléstörténeti publikációkban, noha a tankönyvekben még nem bukkant fel az alakja. Szabolcs Éva idézi Vincze Lászlót, aki egy Tessedik Sámuelről szóló publikációjában így fogalmazott: „A Magyar Tanácsköztársaság leverése után 17 évig nem volt szükség arra, hogy a magyar uralkodó osztályok felmutassák Tessedik képét... Az ún. úri Magyarországnak még a »csendes munkáló kultúrhős« Tessedik sem kellett. Csak a kapitalizmus legnagyobb válságának Magyarországra érő hullámai teszik ismét aktuálissá Tessediket. Így 1935-ben ismét megjelenik az alakja, és a társadalmi problémák kiéleződésének megfelelően valóságos Tessedik-kultusz bontakozik ki a 30-as-40-es években... A Tessedikkel foglalkozó irodalom... a második világháború előtt pedig valóságos virágzásnak indul, mert a magyar fasizmusnak nagy szüksége van arra, hogy Tessedik életművével is igazolni próbálja kultúrpolitikáját” (Vincze, 1953. 459. o. idézi: Szabolcs, 2008. 163. o.).

Részgazságok kora

Míg a korábbi klasszikusok esetében megfigyelhető volt a személyes életút befolyása a megítélésre, addig ezen új klasszikusok esetén leginkább egy elvárt világnézethez való távolság legitimálja beemelésüket a kánonba. A marxista pedagógia előfutárai haladó gondolkodók, akik szembefordultak koruk nevelés- és iskolaügyével. Ez a szerzők számára igazítási kényszerként jelentkezett. Mindenképpen találniuk kellett (még ha csak Medinszkij könyvében is) olyan klasszikusokat, akik a dialektikus történelemszemlélet szellemében a mindenkori hatalommal, oktatásüggyel való szembenállást példázzák.

Ez a kényszeres igazítás néha ellentétes állításokhoz vezetett. Ravasz János és Felkai László például ezt írják a már fentebb említett Tessedikről: „A magyarországi Habsburg gyarmatosítás korának legjelentékenyebb gyakorlati nevelője Tessedik Sámuel volt. Haladó gondolatai, kezdeményezései a magyar nevelés fejlődésében fontos láncszemet alkotnak.” (Ravasz és Felkai, 1951. 14. o.). Összegzésképpen viszont a következőt állapították meg: „A hazai főnemesség egyelőre teljes sikerrel akadályozta meg a polgári átalakulást, és Tessedik törekvése a magyarországi polgári osztály fejletlensége következtében elszigetelt maradt.”

(Ravasz és Felkai, 1951. 15. o.).

A két állítás közötti ellentmondást – ti. hogy Tessedik egyszerre volt jelentős és hatás nélküli – nem oldják fel.

Egy másik példa a francia materialista filozófusoké. „A francia materialista bölcselek csak a természetről vallott nézeteikben voltak materialisták, és így a *társadalmi jelenségeket tévesen magyarázták*. Azt tartották ugyanis, hogy a társadalmi vélemények, eszmék határozzák meg az emberek társadalmi, gazdasági életét és helyzetét... Pedig a valóságban éppen megfordítva van: az eszméket, a véleményeket, tehát az ideológiát a társadalmi rendszer, a termelési viszonyok, az anyagi életkörülményei határozzák meg, és az ideológia, az eszmék csak visszahatnak a társadalmi rendszer kialakulására és fejlődésére. A francia materialista filozófusokkal tévedéseik ellenére is óriási haladást tett az emberi gondolkodás a marxizmus felé.” (Tanay, 1954. 19. o. - kiemelés az eredetiben. N. A.). Vaszkó Mihály szinte szó szerint ugyanígy fogalmaz. Tehát hibáik nem teszik illegitimé a gondolataikat, de megítélésükkor a jelen szempontjait érvényesíteni kell.

Míg az előző fejezetben bemutatott klasszikusok egyszerre mutattak be követendő pedagógiai és pedagógusi példákat, ezek a klasszikusok nem ábrázolódnak pedagógiai szituációkban. Ezért az ezekkel a személyekkel ábrázolt emberkép általános jellegű, a kíváncsú szocialista embertípus jellegzetességeit mutatja be.

Számos közös vonás bukkan fel a jellemzésekben. Tanay így ír Helvetiusról: „Az emberi haladásnak ez a nagy harcosa egész életét számkivetésben töltötte.” (Tanay, 1954. 19. o.) Ez a mondat felidézi az előző fejezet toposzát a nehézségek ellenére a kitűzött célért céltudatosan harcoló klasszikusról.

A leírásokban felbukkan a meggyőződés, hogy ezek a klasszikusok fontos szerepet játszottak a marxista pedagógia kialakulásában, noha nem voltak a szó szoros értelmében materialisták: „Nem látta meg az ember cselekvő munkáját, forradalmi tevékenységét, amellyel megváltoztatja környezetét és ezzel együtt saját természetét is, mint ahogy például a Szovjetunióban és a népi demokráciákban történik ez a szocializmus építésével kapcsolatban.” (Tanay, 1954. 20. o.).

„Owen pedagógiai nézetei forradalmi változást jelentettek a pedagógia történetében, és őt Marx és Engels pedagógiai tanításainak előkészítőjévé tették. Owen pedagógiai tanításaiban igen értékes gondolatokat vetett fel: az egyetemes nevelés követelményét, az oktatásnak a termelőmunkával és a testi munkával való összekapcsolását. Igen értékesek az iskoláskor előtti neveléssel kapcsolatos megállapításai, a tanítók képzésére vonatkozó követeléseik és a felnőttek műveltségének emelésére irányuló javaslatok.” (Vaszkó, 1954. 134. o.). Vaszkó a hibák ellenére felsorolja azokat a témákat, amelyek a marxista pedagógia számára fontosak, és amelyekben Owen is maradandót alkotott. Ezzel nem csupán történeti eseményeket idéz fel, de kíváncsú területeket is megjelöl.

Szintén a marxista pedagógia álláspontjába enged bepillantást, amikor Helvetiusról így ír. „»A nevelés tesz bennünket azokká, akik vagyunk« mondja. Ez a következtetése természetesen túlzás, ellenben helyes az a követelése, hogy a *a magasabb művelődést mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni*; mert az erre való képesség minden emberben megvan.” (Vaszkó, 1954. 19. o.). Ezek az idézetek meglehetősen direkt módon emelik ki a szocialista nevelésügy vívmányait, azok közül is az iskolarendszer kiterjesztését.

Az emberkép meghatározásában a legerősebben jelenlévő elem a klasszikusoknak a korabeli rendszerekkel szemben megvalósuló bátor kiállása. Ezek az idézetek minden vizsgált tankönyvben felbukkannak. Tanay szerint Helvetius „Tiltakozik az uralkodó osztályok reakciós felfogása ellen” (Tanay, 1954. 19. o.). Vaszkó a vele egy fejezetben tárgyalt Diderot-ról megjegyzi, hogy az „Diderot élesen kritizálja a régi francia iskolákat... Helvetiushoz hasonlóan küzd a kiváltságosok művelődései monopóliuma ellen és a mindenkire kiterjedő iskoláztatás jogát hirdeti.” (Vaszkó, 1954. 92-93. o.)

Tettamanti az orosz forradalmi demokratákról ír hasonló szellemben. Hercenről kijelenti, hogy „Ostorozza a korabeli feudális nevelést... Kritikával mérlegeli a nyugati pedagógusok eszméit.” (Tettamanti, 1950. 219. o.).

Vaszkó Mihály Táncsics Mihály szájába valóságos kommunista frazeológiát ad. „Pedagógiai nézeteinek kifejtése során éles kritikát gyakorolt kora nevelési rendszere felett. Megállapította, hogy az osztálytársadalomban a nevelés az uralkodóosztályok érdekeit szolgálja, és csak az uralkodóosztályok megszüntetésével lehet biztosítani a dolgozó nép műveltségéhez való jogát.” (Vaszkó, 1954. 152. o.).

Az időben legutolsó új magyar klasszikus, Földes Ferenc is ebben a kontextusban értelmeződik. „Földes Ferenc munkáiban bátor harcot folytatott a fasiszmus ideológiájával szemben. Éles bírálatában kimutatta a fasiszta fajelmélet összefüggéseit a rothadó kapitalizmus hanyatló gazdasági rendjével... Földes Ferenc leleplezte a Horthy-fasiszmus néppellenes iskolarendszerét... Földes Ferenc példaképe annak a pedagógusnak, aki nem elszigetelten dolgozik, hanem cselekvően vesz részt a társadalomalakító harcban” (Ravasz és Felkai, 1951, 65-66.o.).

A marxista pedagógia klasszikusainak közös jellemzője tehát a bátor kiállás a fennálló rendszer igazságtalanságaival szemben. A korszak retorikájának megfelelően a rendszer a forradalmi viselkedést kommunikálta. Ez azonban, könnyen belátható, nem esett egybe a korszak realitásaival. Míg a dualizmus-kori tankönyvekben a klasszikusok megvalósítható tulajdonságokat reprezentáltak, addig a szocialista korszak tankönyvei egy virtuális valóságot jelenítenek meg.

Az igazság eljövetele

Az új szocialista klasszikusok sorába tartoznak azok, akik már közvetlenül a marxista pedagógia kialakulásához és történetéhez kapcsolódnak. A klasszikusok ebben az esetben is kettős szerepet töltenek be: legitimálják a jelenkor pedagógiai törekvéseit és követendő személyes példákat nyújtanak.

„Marx és Engels munkássága óriási tudásról tesz tanúbizonyságot. Éppen olyan jártasak a filozófiában, politikai gazdaságtanban, történelemben, irodalomban, mint a természettudományokban. Megbecsülik mindazt, ami a múlt korok kultúrájában értékes. Szorgalmuk szinte emberfeletti. Bármilyen kérdés megoldásához fognak, visszamennek egészen az eredeti forrásmunkákig, és áttanulmányozzák a kérdés egész irodalmát. Munkatársaiktól és tanítványaiktól éppen ilyen lelkiismeretességet követelnek, és nem ismerik a lazaságot, ha munkáról van szó.” (Tanay, 1954. 42. o.).

Ebből leírásból nem nehéz érezni a korszak ideológiáját. Egyrészt Marx és Engels jellemzésében felbukkan a sokoldalúan vagy mindenoldalúan képzett ember képe, amely a korabeli pedagógiai gondolkodás meghatározó fogalma volt. A szorgalomra és a lazaság el nem tűrésére vonatkozó megjegyzések a munkaverseny időszakának megfogalmazásait idézik.

Marx és Engels ismertetése egyben alkalmat teremtett a szocialista pedagógia alapelveinek bemutatására is. Mindegyik vizsgált tankönyv hosszasan mutatta be munkásságukat, amelyet Tettamanti a következőképpen összegzett: „Tőlük ered az egyes ember szerepének tisztázása: az ember nem elvont, időn és téren kívülálló lény, nem a körülménynek passzív terméke, hanem történelmi, konkrét cselekvő ember, aki megváltoztatja környezetét és saját természetét. Ők határozták meg először a nevelés osztályjellegét, annak szerepét és feladatát a szocialista társadalomban tudományos alapon, nem pedig az utópista ábrándok szellemében. Kifejtették az új, kommunista erkölcs elveit és ennek szellemében vetették fel az erkölcsi nevelés kérdéseit. Ők gazdagították a pedagógia elméletét és gyakorlatát a politechnikai képzéssel, mint nevelési feladattal. Nevelési nézeteiket a gyermek mély szeretete, a gyermeki személyiség megbecsülése, a gyermek

jogainak védelme és a szocialista humanizmus hatja át.” (*Tettamanti*, 1950. 255. o.).

Szinte szó szerint ugyanígy fogalmaz Vaszkó Mihály, és Tettamantival egyező módon hozzáteszi, hogy „Marx és Engels pedagógiai tanításait Lenin és Sztálin fejlesztették tovább, és pedagógiai eszméik a győzedelmes szocializmus országában, a Szovjetunióban valósultak meg.” (*Vaszkó*, 1954, 148.).

Lenin és Sztálin, noha nem pedagógusok, a tankönyvek szerint döntő befolyást gyakoroltak a szovjet nevelésügy alakulására. A szerzők részletesen ismertetik azokat a területeket, ahol Lenin és Sztálin pedagógiai szempontból relevánsat alkotott. Ilyenek a régi iskolarendszer bírálata, a kommunista nevelés és a kommunista erkölcs kérdéseinek tisztázása, a kulturális forradalom elméletének kidolgozása, az értelmi és a politechnikai képzés fejlesztése, valamint a tanítók helyzetének emelése.

Ezeket az eredményeket nem mint pedagógusok érték el, hanem mint államférfiak. Ezért neveléstörténeti jelentőségüket ezen ügyek érdekében kifejtett személyes erőfeszítéseikkel indokolják a szerzők. Ezeknek az eredményeknek a talaján áll a jelenkor virágzó szovjet és magyar nevelés- és iskolaügye. „Lenin tanítása a népnevelésről, az oktatásról, a kultúrforradalomról a mi szocializmust építő hazánkban is iránytűje, vezérfonala népünk kulturális felemelésének, közoktatásunk fejlesztésének.” (*Tanay*, 1954. 50. o.).

Tanay és Vaszkó pedig részletezte Sztálin erőfeszítéseit. „Sztálin elvtárs pedagógiai tanítása, államférfiúi tevékenysége a szovjet nevelésügyet olyan színvonalra emelte, amely a világ egyetlen kapitalista országában sem lehetséges. Sztálin elvtárs a világ dolgozóinak vezére és tanítója rendkívül élénken érdeklődött a nevelés kérdései iránt. Atyailag gondoskodott a tanítókról és a gyermekekről. Minden erővel azon volt, hogy a műveltség százmilliók kincsévé váljék.” (*Tanay*, 1954. 55. o.).

„A szovjet pedagógusképzés fejlesztése Sztálin személyes irányításával történt. Gondoskodott arról, hogy a nevelők számára megadjanak minden lehetőséget állandó továbbképzésük érdekében. Sztálin gondoskodása nyilvánult meg a pedagógusok részére létesített üdülők, szanatóriumok és otthonok megszervezésben is. Az ő irányításával vezették be a jó munkát végzett tanítók érdemrenddel való jutalmazását. Lenin és Sztálin tanításainak szellemében a szovjet tanító, a szovjet társadalom megbecsült tagja lett.” (*Vaszkó*, 1954. 205.).

Marx, Engels, Lenin és Sztálin esetén, akárcsak a szocialista pedagógia korábbi klasszikusainak kapcsán, a reprezentált feladatok és erények jelentős változását látjuk. Míg az előző részben egy virtuális, jórészt irreális szerepet, emberképet reprezentáltak a klasszikusok, addig ez utóbbi esetben, főleg Sztálin kapcsán az eszmény magasabb síkra való emelése jelenik meg. A „világ dolgozóinak tanítója” utolérhetetlen példaképként áll a pedagógusok előtt, magasan kiemelkedve nem csupán az átlagemberek, hanem a többi klasszikus közül is. Így tulajdonképpen, pedagógiai szempontból, Sztálin alakja szintén irreális példaképként fogható fel.

Mind a szocialista pedagógia történeti, mind „jelenkori” klasszikusai kapcsán kijelenthető, hogy az általuk reprezentált feladatok, eszmények nem pedagógiai jellegűek, hanem egy magasabb eszmény, a szocialista embertípus tulajdonságait reprezentálják, jórészt irreális példát állítva a pedagógusok elé.

Meg kell említeni, hogy Sztálinnak ez a kiemelt ábrázolása nem teljesen szokatlan, ha a többi klasszikussal vetjük össze. Az ábrázolás nagy hasonlóságot mutat azzal, ahogyan a dualizmus-kori neveléstörténeti tankönyvekben Jézus Krisztust ábrázolták a szerzők. Molnár László például Jézust „mint az emberiség legnagyobb tanítónévelője” jellemzi. A kifejezések hasonlósága feltűnő. Jézus jellemzése kapcsán pedig így ír: „Ha a különféle nemzetek nagy szellemeinek tanítónévelői működését leírja a neveléstörténelem; meg kell ismertetnie a tanítókat az emberiség legnagyobb nevelőjével, Jézus Krisztussal, a keresztény nevelés eleven, személyes eszményével; kinek személyében az emberiségnek alapul szolgáló isteni hasonlóság megvalósult... Semmi sem mutat arra, hogy felsőbb oktatásban részesült volna, a

melyhez mint mindentudó Istennek folyamodnia nem is volt szüksége. Csak isteni volta magyarázza, hogy megtörténhetett, ami valóban meg is történt; hogy Jézus szegekkel átfűrt kezeivel birodalmakat forgatott ki helyeikből, századok erkölceit változtatta meg és az emberiség legnagyobb tanítójává lett, kinek dicsőségét az egész művelt világ hirdeti. A legmagasabb műveltségi fokon álló népeknél, akár merre utazunk, a tornyok csucsain, a hegyek bérceztetőin, folyamok mellett, a regényes vidékeken, a legszebb helyeken ott diszlik a kereszt, hirdetvén az ő iskolájának, az általa tanított vallásnak dicsőséget, nagyságát, fényét.” (Molnár, 1884. 26 - 27. o.).

A leírás mutatja, hogy noha természetesen jelentős különbségek vannak a dualizmus-kori és a szocialista neveléstörténelem tankönyvek között, a történetpszichológia és a történelemszemlélet mutat hasonlóságokat.

A pedagógiai klasszikusokkal kapcsolatban összegzésképpen megállapítható, hogy igazolódott az a hipotézis, hogy az egyes személyek nem csupán a neveléstörténelemben játszott szerepük okán, hanem az általuk reprezentálható szerepek, eszmények, feladatok miatt kerültek be a neveléstörténeti kánonba. A legtöbb klasszikus értelmezése folyamatosan konstruálódott, ahogy azt a fejezetben bizonyítani igyekeztem.

Az újrakonstruálás mögött a történelemszemlélet változásai állnak. A különböző korszakokban más és más volt a „jó történet”, és az alakok a „jóságtól” való távolságuk szerint változtatták szerepüket. Volt olyan, aki felértékelődött (Comenius), volt, aki megtartotta negatív szerepét (Rousseau), volt, aki pozitív figuraként élt (Pestalozzi), és volt olyan (Herbart), akinek a története az elutasítás-elfogadás-elutasítás utat járta be.

A következő fejezetben ezeket a folyamatokat vizsgálom.

7. A történet

Az előző fejezetekben a tankönyvek néhány tartalmi vonatkozását vizsgáltam. Az eredmények értelmezéséhez fontos kiemelni a neveléstörténet-írás és tantárgy közötti különbséget. Ugyanis a tantárgy mindig egy szelektált tartalmat kínál fel a pedagógusjelölteknek. Azt a tartalmat, amelyet a szerzők – vagy némileg általánosabban fogalmazva a korszak – szükségesnek tartanak a neveléstörténeti alapozáshoz. Azt, hogy ebbe a megrostált tartalomba mi tartozzon bele, több minden befolyásolja.

Az egyik befolyásoló tényező mindenképpen a tantervekben megfogalmazott tanítandó tananyag. Ezek hatása a tanítóképzőkben használt tankönyvek kapcsán merülhet fel. A tantervek a minimálisan elvárt tananyagot határozták meg, de nem zárták ki, hogy magukban a tankönyvekben bővebb anyag jelenjen meg. A tantervekkel nem foglalkozom részletesen, mert ahogy Kiss Áron is írja, nem elsősorban ezek vezették a tankönyvek megszületését.

„Tanártársaim ne ütközzenek meg a munka terjedelmen. Tudom én azt, hogy a tanítóképezdei tantervet szemelött tartva, egy rövidlet a szükségletnek inkább megfelelt volna. Azonban igazán kétkedik Toldy a rövidebb tárgyalás célszerűségén, s igazan mondja ugyan ő, hogy épen annak, ki valamely tárggyal először kíván megismerkedni, bizonyos pontig beható előadás kell, míg a rövidlet sajátkép csak a már ismert tárgyak felsőbb álláspontjára áttekintése, a részletekre visszaemlékezés s az azokból teendő elvonás könnyebbitésére lehet hivatva, ha az adatok száraz sorozatánál egyéb akar lenni. Ajánlom azért, hogy tanártársaim szemeljék ki a fölhozottak közül a legszükségesebbeket s különösen mindazt, mi a különböző korokat jellemzi, azok áttekintését megkönnyíti, ami pedig elmarad, azt ajánljak olvasmányul tanítványaik figyelmébe.” (Kiss, 1872. IV-V. o.).

Egy másik jelentős tényező, főleg a szocialista időszakban, a politika már említett nagyon erőteljes és mindennapi befolyása. A szoros központi ellenőrzés biztosította, hogy csak ideológiailag elfogadható, a korszak hivatalos szellemiségének és történelemszemléletének megfelelő munkák szülessenek.

A tankönyvek szerzőit tehát több tényező is korlátozta a teljesen szabad alkotásban. De még azok is – gondolok itt Lubrichra, Fináczyra és Prohászka – , akik számára a fenti intézményes kényszerek nem jelentkeztek, szelektálni kényszerültek a neveléstörténet-írás számos eredménye közül.

Akármilyen típusú kényszerről is beszélünk, biztosan elmondható, hogy a szerzők kénytelenek voltak „jó történetet” írni. Akár azért, mert intézményes, akár azért, mert informális kényszert éreztek. A 3.1. fejezetben az egyéni és társas tudás narratív szerveződéséről mondtaknak megfelelően feltételezhetjük, hogy a neveléstörténet-írás eredményeiből szelektált neveléstörténeti könyvek egy-egy „jó történetet” mesélnek el.

Azok a kognitív mozzanatok, amelyek az egyes szerzők szelektálását és történetészövést vezették, ma már nem deríthetők fel. Egyedül a végeredmény, a tankönyv vizsgálható. Ezért a következő alfejezetekben két jól azonosítható történetet mutatok be.

7.1. A megváltó intézmény

Dölle Ödön tankönyvének egy helyén a középkori műveltségről is ír. A középkor oktatási, műveltségi viszonyairól azonban egy hirtelen ugrással Anglia 19. századi nevelésügyének ismertetésére ugrik. Érdemes hosszabban idézni, mert a szöveg bepillantást enged a korszak tankönyveinek gondolkodásába.

„A középkorban az alaki művelődés nem hatott egészen úgy a nép különböző rétegeibe, mint ez jelen időben történik. Sok földműves és számtalan falusi asszony nem tudott olvasni és írni. Ellenben a tudomány ott, ahol az méltányoltatott, sokkal több becsülésben volt részes és sokkal alaposabb, mint ez a jelen időben tapasztalható... De

milyennek gondoljuk mi azok szellemi állapotát, kik középkorban tulajdonképpen iskolaoktatásban nem is részesültek, kik nem tanultak olvasni és írni? Mivel a közönséges ember hozzá van szokva, mindent az idő viszonyainak szemüvegén által nézni, a divatszerű filiszteus is nagyon hajlandó volna kérdéses elődeinket félvadaknak, barbároknak, tompa érzékű bolondoknak, vagy talán sűrű sötétségben mind a négyen csúszó majmoknak képzelni. Ha p. ez a divatszerű ember »a század tetőpontján álló« Angliát beutazná, vagy az ottani gyárnoki népesség műveltségi állapotáról szóló ujsági tudósításokat olvasná, akkor némileg megbocsájthatjuk neki azon furfangos képzelmet a középkori ifjúságot illetőleg, vagy legalább természetesebbnek találná tévokoskodását.

1856. évben Dr. Schaw, egy tudós angol író, a britanniai munkás és az afrikai fekete néger vagy a rézszerű amerikai indiánus műveltségi állapotát következőleg hasonlította össze: »E kérdésnek érett vizsgálása után kénytelen valék azon következtetésre jönni, hogy Anglia lakói alsóbb rétegeinek fizikai, erkölcsi, lelki és nevelési állapota minden másnál, amelyet már láttam, még a legalantabb fokon áll; és hogy továbbá erkölcsük és szokásaik végtelen hanyatlásban sinlődnék és mindenekelőtt szellemi és testi nevelésüket tekintve épen a vademberek fokán vagy néha még ezeknél is alantabb állottak.« Disraeli M., nevezetes angliai államférfiú, részletesebben tudatja velünk ebbeli észleleteit. Midőn ő a Wodgate gyárban dolgozó munkásokról szólt, ezt állítá : »Ők marhákhoz hasonlóak (ce sont des animaux); lelkiismeret és ész nem található fel náluk. (...) Az »inség kék könyveiben«, a kormánybiztosok által szerkesztetvén, kik ezen ország gyárkerületeit beutazták, nemcsak azt olvashatni, hogy ott már tizenégyéves leányok szemüveget hordanak, hogy negyedfél-éves fiuknak késő éjszakáig kesztyűket kell beszegniük, hogy kétéves gyermekeknél a vasaló folytonosan való cipelése által az ujjak kimentek rendes helyökből és a többi – ebben nekünk az angliai ifjúság szellemi állapotáról is majdnem hihetetlen dolgok beszéltetnek, (...) Egy tizenégyéves fiú panaszt teve a biztosoknak : »Én járok a vasárnapi iskolába; de mi ott csak üteseket kapunk. A tanító tizenégyéves, de nálamnál sokkal erősebb.« Egy másik, kitől azt kérdezek, hogy mit olvasott a vasárnapi iskolában, azt viszonzá: »Én azt hiszem testamentumnak hívják ; de annyit bizonyosan tudok, hogy abban rossz emberekről van szó, kik pénzt váltanak.« „Egy harmadik azt gondolá, hogy az istenteleneket haláluk után imádni szokták, azaz a pokolba taszítják ! »Oh én tudom, kiáltá egy negyedik, az ördög nagyon jó ember.« És így megyén ez tovább ezen bötartalmu kékkönyvi tudósításokban.” (Dölle, 1871. 54-56. o.).

Érdekes szerkesztési technika, hogy ez után a fejezet után tárgyalja a középkori magyar iskolaügyet Szent Istvántól Mátyás és a Jagellók koráig. Majd egy következő fejezetben, amelynek címe *A középkori népiskolák tantárgyai*, úgy folytatja, mintha nem illesztett volna be két fejezetet. „Lehet-e most már, a mint mondatott, egy korcsma bölcsésznek roszalnia azt, ha ő ilyenmű leírásokat olvasván, azon következtetésre jött: ha az oktatásügygyel a dolgok most is, t. i. a tizenkilencedik század végén így állanak, dacára a mai felvilágosultságnak és tanodai kormányzatnak, hát milyen lehetett a népnevelés a középkorban, midőn nem létezett oktatásügyi minisztérium, sem iskolai kormányzat, sem pedig iskolai törvények!? Mégis e filiszteus bölcselkedés nagy tévedés. Elfelejtő ez t. i. azt, hogy a középkorban nem volt divatos az a lealacsonyító anyagiasság, mely nem ismer egyebet a nyereségnél; hogy a középkor emberei nem valának a tökepénz rabszolgái. ... Mialatt az angol egyház papsága aristocraticus kasztot képez, mely évenként körülbelül 100 millió frtnyi összeget nagyobbrészt távol egyházi híveitől fecsérelvén el a gyermekek ezreit kereszteletlenül hagyja és a közönséges emberre épen semmi befolyást sem gyakorol: addig a középkori katolikus klérus a népből emelkedik ki, nem ritkán utolsó falatját is megosztván, az istenigét hirdetvén, és minden nyomorban segédkezet nyújtván. Ha a középeurpai egyházaknak csak anynyi érdeme volna is, hogy egyaránt hirdette mind a lovagnak, mind pedig a jobbágy gyermekének az isten ígését, már ezzel is nagyon sokat tőn a szellemi

műveltség emelésére. Oly nép, mely imádkozni tud; oly nép, mely a világ nélkülözéseiben gyakorolja magát, vagy azt legalább méltányolni tudja, nem! az nem lehet ostoba, nem lehet állathoz hasonló, mint az angol gyárimunkásnak fia, ki nincsen megkeresztelve és gúnyosan nevet, ha őt vallása iránt kérdik. Oly gyermek, aki lélekemelő psalmusokat és egyházi himnuszokat énekelni tanult, aki a pompás templomokban magát otthonosnak érzi, nem! az nem bírhat „tompá érzéssel” és nem lesz olyan elfogult, mint az angliai leány, ki a köszénbányákban hason mászkál és a virágot az állattól megkülönböztetni nem tudja! A vallás a leghathatósb képzőeszköz, és ha a középkori fiatalság csak ebben oktattatott volna is, nem lehetne, sőt nem szabadna azt „neveletlennek” mondani. (Dölle, 1871. 60-61. o.).

A szövegnek – az esetleges rasszista olvasaton kívül – több rétegét is ki lehet bontani. Az egyik réteg a katolikus szerző ellenszenve az anglikán egyházzal, annak papjaival szemben. Azonosítja a népesség alacsony szellemi színvonalát az egyház züllöttségével. Miközben védi a katolikus egyházat, maga is ahhoz az eljáráshoz folyamodik, amelyet a protestánsok alkalmaztak a katolikusokkal szemben.

A másik réteg a botrányos műveltség felett érzett felháborodás. A felhozott példák ugyanakkor nem csupán azt bizonyítják, hogy a jelenkor műveltségi viszonyai nem feltétlenül jobbak a középkoriaknál. A szövegkörnyezetből egyfajta felsőbbrendűségi érzés is kiviláglik: a világ legfejlettebb országában ilyen szörnyű állapotok uralkodnak.

A harmadik réteg a megoldást mutatja meg. Az állati sorban, műveletlenül sínylődő gyermekek számára a megváltást az iskola, az oktatás jelenti. Ebben a kontextusban a katolikus iskolarendszer és maga a vallásos tartalmú nevelés jelenti a kiutat. Ebben a narratívában minden dualizmus-kori tanítóképzős szerző egyetértett.

A dualizmus-kori tankönyvek célja a népoktatási rendszer és módszertan kialakulásának bemutatása, különös tekintettel az egyházi iskolarendszer fejlődésére. A nevelés történetében minden esemény és minden személy, minden iskolatípus és tanítási eljárás ebbe a keretbe illeszkedik. A korábban bemutatott klasszikusok meg- és elítélését az határozta meg, mennyiben járultak hozzá a fejlődéshez, vagyis tulajdonképpen az, hogy a korabeli elfogadott pedagógiai sztemdekekhez képest milyen távolságot foglalnak el.

Már az ókori keleti népek nevelésével kapcsolatos leírásokban felbukkan a későbbi állapotokkal való összehasonlítás, és nem egy esetben a kereszténység előképének keresése. „Minden vallásnak, minden műveltségnek anyja a Kelet. (Dölle, 1871. 1. o.). „Tulajdonképpen belső vallásosság a keleti népeknél nem létezett. A vallásos élet lényege főképpen az előírt szokások, szertartások, életmódok és erkölcsös tettek követéséből és végre bizonyos imádságok gépszerű elmondásából állott.” (Dölle, 1871. 1. o.).

„A keleti népeknél az ember még mindig nincs elismerve mint önálló, személyes jogokkal fölrüházott egyén; ezért hiányzanak ott a valódi emberies erkölcs alapelvei ezért ur ott az atya gyermekének élete s halála felett, ezért rabszolgája a nő a férjének. Innen van, hogy a keleti nevelés célja nem előhaladás, hanem megállapodás; nem fejlődés, hanem idomítás ; nem öngondolkodás, hanem a tekintély elismerése. — A keleti népek műveltsége a legrégibb, ez okból méltán állanak azok a történet élén.” (Kiss, 1872. 5. o.).

A keleti népek tehát mintegy bevezetőül szolgálnak a nyugati, a fejlett világ és a kereszténység kialakulásához. A nyugati, görög gondolkodókat pedig nem egy esetben a kereszténységhez mérik. Molnár László így fogalmaz: „Pythagorast, (született 570. K. e.) mint a dór nevelés első elmélészét kell itt felemlítenünk. Ez szűkebb körben, mint Homeros, de saját egyénisége és iskolája által mozdította elő a hellén nevelést. Nevelési eszméje közeledik a keresztény neveléséhez. Ő is a család állam számára és örök rendeltetésére nevelé az embert a legtermészetesebb úton. Kívánta, hogy minden ember érezze az örökké való létet, és annak tudatára jutva, alakítsa polgári életét a legtisztább viszonyok szerint. Szép. a keresztény tanhoz közeledő oktatást adott a gyermekeknek és szülőknek, a férjek- és

hitveseknek ezeknek egymás iránti kötelmeikről. Beszédje megható volt, nagy befolyást gyakorolt a szülék iránti tiszteletre, a tiszta családi életre, a nőknél a fényűzés megvetésére. Ő írta az első neveléstant, melyben a kedélynemesítésre nagy gondot fordított a nőnem képzésénél.” (Molnár, 1884 10-11. o.).

A történet fő fejezetei minden szerzőnél ugyanazok. A kereszténység kezdetével veszi kezdetét a tulajdonképpeni népiskolázás, amely a protestantizmus fellépése és a katolikus megújulás nyomán vesz nagyobb lendületet. Ezeknek a mozgalmaknak a kiemelkedő alakjai a jezsuiták.

„A jezsuiták oly iskolaszervezetet létesítettek, mely annak idejében a legmegfelelőbb s legjobb vala, miértis az rövid idő multával megérdemlett s messzeterjedő híre vergődött.... Ők voltak a legelső nevelészek, kik lélektani tapasztalatok szerint jártak el, kik nem előszabott minta szerint gépszerűleg képeztek és neveltek, hanem kik növendékeik növelésénél az egyediséget szemmel tartva, a gyakorlati életnek neveltek, s ez által az egész tanügynek a polgári és állami életben jelentékeny, befolyásos állást biztosítottak. Ők a felügyeleti rendszert állhatatossággal és lélektani ismereten alapuló ügyességgel vitték, s oktatásuk tárgyává a reáltanulmányokat is tették.” (Dölle, 1871. 1871 74. o.). Tehát a jezsuiták, noha a középfok területén tevékenykedtek, a népiskola számára is hasznos elveket állapítottak meg.

Ezután a népiskolák tananyaga és módszerei megmerevednek, amely ellen különböző mozgalmak indulnak. Ilyen a pietizmus, a realizmus és a filantropizmus. Mindegyiknek fontos szerepe van a népiskola formálásában.

Molnár László így jellemzi a pietizmust: „A vallástanban tett újítások nem lehettek üdvös hatással a hívők érzelmére; mert míg a hittani igazságok fölötti, legtöbb esetben meddő viták az elmékben zavart, kételkedést szültek, egyúttal az erkölcsiségnek alapját megingatva, mindig tovább és tovább harapódzó vallástalanságot okoztak. Találkoztak tanférfiak, kik belátták, hogy czélszerűbb lesz a vallásbeli hitágazatoknak hideg észszel való előadása és az eltérő nézetek elleni védeke helyett a tanítást a nevelésnek alája rendelni és oly épületes és gyakorlati oktatást nyújtani, mely a vallást az érzelem és akarat művelésére irányozva, az életre gyümölcsözővé tegye; továbbá anyanyelvén tanítsa meg mindazt, amit minden keresztény embernek tudni és hinni kell. Tehát a protestáns egyház kebelében is megindult a visszahatás a scholasticismus ellen.” (Molnár, 1884. 65. o.).

„A hittani tételek folytonos vitatása és az ó-kori nyelvek művelése a természettudományoknak, a bölcséletnek és az anyanyelvnek úgyszólván teljes elhanyagolását eredményezték, miért is az iskola mindinkább belejutott a szótudományosság medrébe. Ezen irány ellen s az ismereteknek tapasztalás útján és a külvilágból való szerzése s az anyanyelvnek első képzőeszközüül való felhasználása mellett, sorompóba léptek a „realismus” hívei (Bacon, Ratich, Comenius, Locke).” (Erdődi, 1900. 29. o.).

„A filanthropinizmus kimondta, hogy az oktatás végcélja az ismeretek módszertani szaporítása. Ez által a nevelés terén nevezetes mozgalom jött létre, mely ép úgy magával ragadta a protestáns, mint a katolikus világot.” (Kiss, 1872. 111. o.).

A döntő fordulat azonban a 18-19. században következik be, részben Pestalozzi hatására, részben az állami beavatkozás és a tanítóképzés megszervezésének eredményeképpen. Visszapillantva a korszakra Dölle Ödön így ír: „Azóta a nevelészet belső kifejlődésnek indult; a legfőbb nevelési és oktatási alapelvek mély gondolkodású és nagytudományu tanférfiak által szigorú tudományossággal vizsgáltattak, és a nevelészet terén oly általános, élénk és gyors haladás keletkezett, hogy Pestalozzi fölléptekor a tanítók a tanmód megalapítása, tanítási eszközöknek célszerűbb átalakítása beszerzése iránt nagy hévvel fáradoztak és mindenütt iskolák szerveztettek. A letárgyalt korszakban továbbá föltűnik még az is, hogy a tanítással együtt a nevelés is tétetett az iskola föladatává és kötelességévé.” (Dölle, 1871.) Kiss Áron hozzáteszi, hogy „Ezen időben kezdtek először

azon törekedni, hogy az iskolák ne egyes hitfelekezetek, hanem az állam intézetei legyenek, s hogy azokban a vallás-oktatás csak a vallás általános igazságaira s a minden pártra nézve közös erkölcstanra szorítkozzék, a különleges felekezeti oktatás pedig engedtesse át a lelkeseknek.” (Kiss, 1872. 116-177. o.).

Pestalozzi hatásáról írja Erdődi, hogy „A népiskolát eleinte csak a köznép iskolájának tekintették, mostantól kezdve azonban minden emberre szükséges alapvető iskolává, azaz oly intézetté lett az, mely a gyermekeket tehetségeiknek összhangzó fejlesztése mellett annyi s oly ismeretekkel látja el, mennyire s minőkre emberi s polgári rendeltetésük hű és pontos betöltéséhez szükségük van. A népiskola ilyenén meghatározása jelenleg is helyesnek ismertetik el. Ezen meghatározás magában foglalja a tankötelezettség szükségét is, mely úgyszólván minden európai államban ki van mondva és 6—9 évig tart.” (Erdődi, 1900. 75. o.).

Mintegy összefoglalva az eddig mondottakat, Molnár László így summázta a magyar népoktatási rendszer fejlődését: „A realismus, pietismus és philanthropismus által eléidézett mozgalmak a nevelés terén nálunk is megtevék kellő hatásukat... A »Ratio« — és »Organisations-Entwurf«-féle iskolai törvények megtermették a kellő hatást és visszahatást; különösen ez utóbbi a nemzetiség ellen intézett törekvései által felébreszté a nemzet önérzelmét... Hogy Eötvösnek 1868. 38. cikk alapján kiadott népiskolai törvénye és az 1876. 28. törvénycikk alapján megjelent utasítások, valamint a magyar püspöki kar által közrebocsátott szabályrendeletek vetélkednek a legműveltebb népek ily terményeivel és haladásra buzdítanak bennünket a népnevelés előmozdításában, azt mindnyájan tudjuk... a magyarok között is voltak és a nemzet nagyságához képest ma is tetemes számmal vannak nevelésbarátok, kik nem szüntenek és nem szűnnek meg anyagi és szellemi áldozatokat hozni a tanügy érdekében, valamint a műveit külföld nevelészeti vívmányainak átültetése és továbbfejlesztése ügyében” (Molnár, 1884. 248. o.).

Az előző fejezetekben bemutatott klasszikusok is mutatják, hogy „értéküket” a mai népnevelés fejlődéséhez való (szimbolikus) hozzájárulásuk miatt nyerték el. Így lettek pl. Ratke, Comenius vagy Pestalozzi a legjelentősebb klasszikusok a tanítóképzős könyvekben. A dualizmus-kori tankönyvek történelem-írását joggal nevezhetjük tehát normatív történetírásnak. A Molnár László-féle összegző idézet arra világít rá, hogy a normatív szemlélet mellett evolúciós felfogás is jellemzi a tankönyveket: a szerzők nem tekintették az iskolaügy fejlődését lezárt folyamatnak.

A történelemszemléletre jellemző az is, hogy a szerzők szerint a történelmet szabályszerű ciklusok – kialakulás, virágzás, hanyatlás – váltakozása alkotta. Kiss Áron így fogalmaz az ókor hanyatlásával kapcsolatban. „Az óvilág lejárt a magát; a megromlott társadalom nem hitt többé a nemzeti istenekben s nem lelkesült a régi eszmék mellett; új szellemre volt tehát szükség, mely áthassa a világot és új életre keltse az emberiséget. Ezt az új szellemet a keresztyénség hozta létre, mely magasztos tanai által csakhamar megváltoztatta az események folyamát. Az ó világban minden az egyes nemzetek különleges érdekeiért történt; az ember csak azért élt, hogy nemzetének hasznára lehessen; sőt az emberi méltóság másképen is le volt alacsonyítva, úr és szolga, férfi és nő egészen más mértékkel mérettek, szóval nem ismerte az ember önmagát, nem ismerte magasabb rendeltetését. A keresztyénség kilépett a nemzetiség szűk határai közül s kimondta, hogy mindnyájan isten fiai vagyunk; tehát mint testvérek egyenlők, az emberiség pedig a testvérek egyesülete, ennél fogva szükséges, hogy testvéri szeretet lelkesítse. Ez által el lett ismerve az egyes ember méltósága; de a keresztyénség itt nem állapodott meg, hanem kimutatta az ember magasabb rendeltetését is.” (Kiss, 1872. 25. o.).

A romokon megjelenő új élet a szerzők bevett fordulatának számított. Erdődi írja a bencésekről, hogy az „anyagi jólét gyarapodása okozta hanyatlásukat úgy, hogy a XIII.

században fellépő dominikánusoknak és franciskánusoknak könnyű volt feltűnniök.” (Erdődi, 1900. 22. o.).

A szerzők között a legjelentősebb törésvonal a katolikus-protestáns ellentét volt. Kiss Áron, aki az egyetlen protestáns volt, negatívabban ítélte meg a középkori egyház tevékenységét, mint a katolikus szerzők. „Dacára annak, hogy ezen iskolák egészen világi célokból alapítottak, a papság az azok feletti felügyeletet mégis magának igényelte. Ez a körülmény a városi hatóság s a papság között viszálykodásokra adott alkalmat, melyekben sok helyt győzött a papság, s a felügyeletet tette magához ragadta, a tanpénzt beszedte, utasítást adott a tanítóknak stb.” (Kiss, 1872. 37. o.). Vagy később: „A papi gyámkodás alól a tudomány is törekedett kiszabadulni. E törekvés gyümölcsei lettek a tudósok által alapított főiskolák vagy egyetemek.” (Kiss, 1872. 38. o.).

Ugyanő a népiskolák kialakulását egyértelműen a protestantizmus érdeméért tüntette fel. „A népiskola alapítását és kifejlődését a protestantizmusnak köszönheti. Csak a protestantizmus szelleméből származhatott az... de nem rögtön, hanem lassanként, azon mértékben, a mely mértékben a prot. egyház belátta, hogy rá nézve a népiskola nélkülözhetetlen. A protestantizmus kénytelen volt föladatává tenni, hogy az oktatás által az evangéliumot mindenkivel megismertesse, s a gyülekezet minden tagját az isteni tiszteletben való részvételre képesítse, az énekes könyvet, katekhizmust mindenkinek taníttassa, ez pedig csak a népiskola által volt lehetséges.” (Kiss, 1872. 64. o.).

Szintén a protestánsok érdemének tartja a népiskolák végső megalapítását is. „A harminc éves háború Európa legnagyobb részében letarolta a tulajdonképeni népiskola első csiréit. A megsemmisült kezdeményezést, a pietizmus szelleme költötte föl halottaiból. A pietizmus ugyanis, a népműveléstől magát elzáró tudós képzettséggel ellentétben, föladatává tette, hogy anyanyelven szóló keresztyén műveltséget teremtsen. Továbbá a nevelés és oktatás céljául tűzte ki, hogy isten országát mindenféle állású gyermek szívében fölépítse.” (Kiss, 1872. 80. o.).

A katolikus szerzők ugyanakkor a protestantizmus káros oldalait igyekeztek kiemelni: „A hitújítás az elemi oktatásnál a vallásos nevelésre és evvel a szivképzésre kedvezőtlen befolyással volt; de azért minden felekezet részéről belátták, hogy tanodák nélkül alig tarthatják fenn magukat.” (Molnár, 1884. 138. o.). „A népiskolának keletkezése valamely protestáns községben tehát az egyházi képzettségétől függött. Hogy nem sok tanult ember vállalkozott ezen hivatalra, az természetes, mert az alárendelt állás s a csekély fizetés nem igen kecsegtetett senkit.” (Erdődi, 1900. 35. o.).

„A hit dolgaiból gúnyt űztek; a hitújítók nyomdáiból... oly képek kerültek ki, melyeken a sz. Háromság legundokabb és aljasabb modorban adatott elő... A püspöki és káptalani javakat az ozmánok vagy protestáns vallásra tért főurak foglalták el. A monostori és zárdai iskolák megszűntek a török által elfoglalt helyeken, a protestáns tanodák csak később állítottak fel. A nép- és gyermeknevelést ennek következtében elhanyagolták. A szülők példája, a tanítás ily hiánya az ifjúságnál megtermé rossz gyümölcseit. Az erkölcsi hanyatlás kitűnt azon istentelen tettekből, melyeket a magyar ősök által felállított templomokban véghez vittek.” (Molnár, 1884. 137. o.).

A protestáns-katolikus ellentét néhány esetben csak fogalmazásbeli különbségekben tűnik fel. A Balatonfüreden alapított, Pestalozzi-féle szeretetház kapcsán a katolikus Molnár László úgy fogalmaz, hogy az „az 1848-ki zavarok következtében megszűnt” (Molnár, 1884. 166. o.). Kiss Áron viszont azt írja, hogy „1848 őszén ez intézet a háborús idők miatt megszűnt.” (Kiss, 1872. 203. o.). A zavarok kifejezés feltűnik a többi szerző mellett Lubrichnál is.¹⁶

¹⁶ A forradalmak ilyen nyelvi kezelése nem 19. századi sajátosság, elég csupán az ellenforradalomból később népfelkeléssé átnevezett sajnálatos októberi eseményekre gondolni.

Ez arra az érdekes jelenségre irányítja a figyelmet, hogy az, hogy a katolikus szerzők munkáik egyetemes neveléstörténeti fejezeteit protestáns német írók munkái alapján írták meg, nem okozott különösebb problémát számukra. Az ott található információkat képesek voltak egy némileg megváltozott kerettörténetbe beágyazni. Az egyetlen református szerző, Kiss Áron, a protestantizmusnak kedvező neveléstörténetével egyedül maradt (egyébként nem csupán ebben a korban).

Az első világháborút követően kiadott tanítóképzős tankönyvekben ennek az iskolatörténeti szemléletmódnak a hatása csökkent, és erősödött az egyetemi neveléstörténet – Fináczy – felől érkező szellemtörténeti hatás. Molnár Oszkár, Németh Imre vagy Sebes Gyula munkáiban már „csupán” a többiekkel egyenrangú fejezet foglalkozik 19. századi fejleményekkel, ezért természetes módon következett be a fókuszváltás. Ezekből a tankönyvekből hiányzik a kortárs iskolarendszerek ismertetése, helyét a legújabb pedagógiai irányzatok és gondolkodók leírása vette át.

A következő fejezetben azt mutatom be, hogy a magát az előző rendszertől, és ezért a korábbi neveléstörténeti hagyományoktól is függetleníteni akaró marxista neveléstörténet-írásban hasonló tendenciák érvényesülnek.

7.2. A megváltó társadalom

A dialektikus materializmus egyik alapgondolata, hogy a történelem az osztályharc folyamán folyamatosan halad a kommunizmus, a proletárdiktatúra, egy osztályok nélküli társadalom felé. Alapvető jellegzetessége tehát az evolúciós szemléletmód. Ez kimondva is megjelenik pl. Tanay könyvében, amikor több szerzőt is megró azért, mert nem helyesen értelmezi az evolúciós szemléletet.

Az európai tudományos, történeti gondolkodásban az evolúciós történelemszemlélet, a fejlődés tan már a felvilágosodás óta a történeti gondolkodás egyik fő ágát alkotta (Somlai, 2004). A felvilágosodás gondolkodói joggal gondolhatták, hogy saját koruk felvilágosultabb, mint az előzőek, s meg voltak győződve arról, hogy az emberi nem eme tökéletesedése csak folytatódni fog. A kommunista neveléstörténet-írásban a fejlődés a szocialista pedagógiához, Sztálinnak a nevelésről vallott gondolatainak az irányába tart.

A magyar neveléstörténeti gondolkodástól sem volt idegen ez a gondolat. Hasonló szemlélettel találkozhatunk a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben is, ám a kommunista neveléstörténészekhez képest két finom különbséggel: egyrészt a megfogalmazás nem olyan egyértelmű, inkább a szöveg egésze sejteti, hogy – és ez a másik különbség – a fejlődés alatt voltaképpen a modern nemzeti iskolarendszer fejlődését kell érteni.

Mindkét korszak evolúciós szemléletét az a sajátos körülmény magyarázhatja, hogy mindkét időszak egy új rendszer kialakulásának, formálódásának ideje. Az új rendszereknek pedig legitimációra volt szükségük, s ebben a történelmet hívták segítségül, aminek segítségével megmutathatták, hogy a rendszer szerves történeti fejlődés eredményeként jött létre. Különösen szüksége volt erre a történeti-dialektikus materializmusnak, amelynek nem voltak komoly hagyományai Magyarországon.

Ugyanakkor, úgy gondolom, ha közelebbről megvizsgáljuk – és itt némileg pontosítanám magamat – akkor az látható, hogy a kommunista történelemszemlélet nem annyira az evolúciós, mint inkább az eszkatológiai, üdvtörténeti szemlélethez áll közelebb. Másképp megfogalmazva: van a történelemszemléletüknek egy felszíni, evolúciós magyarázattal lefedett szintje, amely alatt tulajdonképpen eszkatológiai szemlélet húzódik.

A különbség a két szemlélet között, nagyon röviden megfogalmazva, abban rejlik, hogy a fejlődésre nyílt vagy zárt végű folyamatként tekintenek-e. Míg az evolúciónak soha nincs vége, az üdvtörténet egy idő után eléri végcélját. És azt láthatjuk, hogy a kommunista tankönyvek érvelése jórészt ilyen jellegű. Könnyen behelyettesíthetők a szerepek: Sztálin, körülvéve tanítványaival (legjobb magyar: Rákosi) elképzeléseivel beteljesíti a próféták

(Lenin, Engels, Marx) elképzeléseit. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy az „üdvözülés”, vagyis ez esetben az osztályok nélküli társadalom elérése, még nem mindenhol ment végbe, ezért a kommunista mozgalom a lemaradt területeken – ilyen Magyarország is – az üdv ígérését hordozza.

A marxista tankönyvek történetmesélésének menete az osztályok nélküli társadalomból indul. (Példáimat, mivel az egyetemes fejezetek, ahogy láttuk, többé-kevésbé Medinszkij könyvének kivonatai, főleg a magyar neveléstörténet leírásából veszem) „A munka folyamatában fejlődött ki és az emberi társadalommal együtt jelent meg a nevelés is. ... Ebben a társadalomban még *nem voltak osztályok*, így tehát a nevelésnek sem volt osztályjellege. Minden gyermek egyforma nevelésben részesült.” (*Tanay*, 1954. 5. o.).

A történet a szokásos történeti állomásokon halad, noha az értelmezés, természetesen, különbözik. A (nevelés)történeti fejlődés sajátossága, hogy abban, a dialektikus szemléletmódnak megfelelően, az uralkodó (elnyomó) és az elnyomott osztályok harca játssza a főszerepet.

Ennek a történelemszemléletnek a sajátossága, hogy mindent egy szempontnak rendel alá. Látszólag annak, hogy bemutassa, hogy a termelőerők változásai hogyan alakítják a nevelés történetét. Noha minden szerző hangsúlyozza – legalább a bevezetőben – az anyagi viszonyok döntő hatását, erre mégis viszonylag ritkán térnek ki. Ebből a szempontból folytatódik a neveléstörténetnek a művelődéstörténethez való közelállása.

Ugyanakkor, azonban, az is látható, hogy a nevelés történetét úgy mutatják be, hogy egy abszolút igazsághoz képest, ki milyen távolságot foglalt el. Mindent ehhez a vélt igazsághoz mérnek, így a történelmi dialektikus materializmus tulajdonképp nem egy keretelmélet, hanem egy normatív, előíró rendszer, minden történeti magyarázat alapja.

A történelmi realitások miatt azonban egyértelműen fekete-fehér képek nem alakulhatnak ki, mert, ha a fejlődés folyamatos, akkor annak az uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának az idején is zajlania kellett. Ezért a leírások kénytelenek árnyaltan fogalmazni. „Az egyház uralma hosszú időn át akadályozta a tudományok szabad fejlődését. Ezért olyan szembetűnőek iskolai nevelésének hiányosságai és hibái. A feudalizmus első századaiban az egyházi nevelés mégis nagyjelentőségű volt. Az új osztálytársadalmat ellátta íráshoz-olvasáshoz, könyvforgatáshoz értő, a szükségessé vált értelmiségi munkát elvégző emberekkel.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 4. o.).

Vagy egy későbbi helyen: „A protestáns iskolázás ebben a formában is haladást jelentett a magyar köznevelés fejlődésében. A protestáns nagybirtokosok és az erdélyi fejedelmek ugyanis a Habsburgokkal, a katolikus reakcióval szemben a nemzeti függetlenségért harcoltak egy évszázadon át... Elemi népiskolákat a reformáció sem létesített. Nem is gondolt általános népoktatásra, vagyis arra, hogy az egész dolgozó népet részesítse a műveltség elemeiben. Mégis haladást jelentett, hogy a reformáció hatására a városokban és falvakban aránylag sok új iskola jött létre. Ezek nem tömegoktatásra szolgáltak, tanulólétszámuk általában alacsony volt.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 8.o.).

Vaszkó Mihály pedig a jezsuita kollégiumokról nyilatkozik elismerően. „A jezsuita kollégiumokban folyó oktatás pozitív vonása volt, hogy a tanterv által megállapított ismereteket alaposan tanították meg a tanulóknak. A tanult anyag megszilárdítása érdekében következetesen alkalmazták az ismétléseket: minden nap átismételték az előző napon tanult anyagot, minden hét végén a hét tananyagát, és évvégén egész hónapot szenteltek az évi tananyag ismétlésére. Az iskolai munka előre megállapított rendszer szerint tervszerűen ment végbe. A tantervek pontosan meghatározták az egyes időszakok tanítási anyagát. A nevelő számára kötelező volt az órák pontos tervének kidolgozása és az óravezetés módjának előre való elkészítése. Intézményeik színvonalas oktató-nevelőmunkájának biztosítása érdekében a jezsuiták voltak az elsők, akik a rendszeres tanárképzést megvalósították. A leendő tanárokat a

jezsuita kollégiumok kiváló tanulóiból választották ki, akik hajlandóak voltak a rendbe lépni. Az így kiválasztott ifjakat az alsó tagozatban osztották be, ahol az idősebb és tapasztaltabb tanárok vezetésével sajátították el az oktató-nevelőmunkát. Néhány évi gyakorlás után a fiatal tanítók elvégezték a teológiát és a felső tagozat tanárai lettek.” (*Vaszkó*, 1954. 40. o.).

Az egyházi reakció döntően negatív szereplőként jelenik meg. A 19. századi állapotokat pl. így ismerteti Felkai és Ravasz: „Valamennyi egyházi iskola anyagilag főként a község földesurának adományaitól függött. Ennek következménye volt az iskolák nagyon hiányos és rendszertelen ellátása. A tanítók legtöbbje nyomorgott, az előregedett nevelők nyugdíjat nem kaptak. A nevelői kar alárendelt viszonyban volt a papsággal és a földesurakkal szemben egyaránt. A személyes függésnek ez a megalázó állapota már magában is lehetetlenné tette a tanítók eredményes munkáját.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 20. o.).

A műveltségi monopólium időszakában azok magasztosulnak fel, akik valamilyen formában az oktatási rendszer és a műveltség minél szélesebb kiterjesztése érdekében szállnak harcba, vagy az elavult módszerek uralmát igyekeznek megtörni. Ez a vonás hasonlít a dualizmus-kori néptanítós könyvek szemléletéhez.

Így váltak itt is a régi korok pedagógusai a mai pedagógiai értékek hordozóivá. „Keresztúri Pál (1589—1655) gyulafehérvári tanár, a kiváló gyakorlati nevelő volt az első, aki tanítványait új, haladó elvek szerint oktatta. Az olvasást és írást egyszerre tanította meg, mégpedig nem latin, hanem magyar szövegekkel. Ellensége volt a szövegek gépies emlékezetbe vésésének; helyett változatos módon ismételtette a tanult anyagot. A nyelvtani szabályokból csak a legszükségesebbeket tanította, ellenben annál nagyobb súlyt helyezett a gyakorlatra. Tanítványaival atyai módon bánt, ügyelt arra, hogy játékokra is maradjon idejük. Testi fenyítéket nem alkalmazott.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 10. o.). A leírásból nem csupán a korabeli iskolarendszer bírálata olvasható ki, hanem a kíváncsú pedagógus alakja és az általa alkalmazott módszerek is azonosíthatóak.

„Apáczai Cseri János haladó pedagógiai gondolatai, az általános és anyanyelvi oktatás gondolata, a természettudományos ismeretek oktatása új haladó módszertani elvei, a feudalizmus iskolája elleni támadást jelentették. Haladó gondolatai nem találtak támogatást hazánkban, a magyarországi polgári osztály kialakulása még csak csiráiban mutatkozott, a feudalizmus társadalmi rend képviselői, így a fejedelmi udvar és a főnemesség élesen szembeszálltak Apáczai elképzeléseivel szemben. Apáczai gondolatainak valóra válása csak jóval halála után következhetett be. A magyar iskolarendszerre vonatkozó elképzelései alapul szolgáltak a később kialakuló polgári iskolarendszer számára.” (*Vaszkó*, 1954 77-78. o.).

A nevelés története a 18-19. századtól újabb fordulatot vesz. „A 19. század második negyedében indult meg Magyarországon a küzdelem a polgári demokratikus átalakulásért, a gazdasági fejlődést gátló feudális kötöttségek megszüntetéséért. A polgári társadalmi rend kialakulásának egyik legfontosabb előfeltétele a nemzeti függetlenség kivívása volt.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 19. o.).

Ebben a harcban a polgárság, amely korábban szemben állt feudalizmussal, ezért a haladást képviselte, szerepet vált, és összefonódik a korabeli uralkodó osztályokkal. „Az új iskolarendszer teljes reakciót jelentett azokkal a haladó törekvésekkel szemben, melyeket 1848 forradalmár pedagógusai képviseltek. A feudális uralkodó osztály és a burzsoázia művelődési monopóliumát megszilárdította és kiépítette azáltal, hogy az iskolarendszert élesen osztályalapon tagolta. Ennek megvalósítására a közép- és felsőfokú iskolákban magas tandíjakat vezettek be (*Felkai és Ravasz*, 1951. 35. o.). Az 1867-es kiegyezésben a Habsburgok és az osztrák uralkodó osztályok reakciós uralmuk fenntartása érdekében megosztották a vezetést a magyar nagybirtokosokkal és az országon belül is erősödő kapitalista nagyburzsoáziával.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 35. o.).

A 19-20. század neveléstörténete a lassanként öntudatára ébredő munkásság nevelésügyi, és az azokat elnyomni igyekvő uralkodó osztályok reakciós törekvéseinek

küzdelme. Minden e szerint a dialektikus harc szerint tematizálódik. „Az 1867. évi kiegyezésben az osztrák burzsoázia a nemzetiségeket kiszolgáltatotta a magyar feudálkapitalista uralkodó osztálynak. Ennek következtében a nemzetiségi dolgozók a kapitalista Magyarországon az uralkodó osztály kétszeres elnyomását szenvedték: mint kizsákmányolt dolgozók és mint nemzetiségek. Gazdasági kizsákmányolásukkal párhuzamosan erősödött politikai és kulturális elnyomatásuk.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 40. o.).

Ezekben a törekvésekben nem mutatkozik különbség a különböző politikai rendszerek között: „Az az elemi népoktatás, amelyet a Horthy-fasizmus a dolgozó nép gyermekei nagy tömegének nyújtott, lényegében nem haladt túl az írni-olvasni tanítás és a számtani alapműveletek fokán. A hittantanításra, a kötelező templombajáráásra viszont a legnagyobb gondot fordították, akár a Habsburg-gyarmatosítás iskolapolitikája.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 58. o.).

A rendszer legitimációjában fontos elem volt a Horthy-fasizmussal való éles szembenállás. Ezért a magyar neveléstörténet leírásában nagy teret kap a korszak iskolapolitikájának bírálata. „Az ellenforradalom és a fasizmus korának iskolájában reakciós szellemű nevelés folyt. Az elemi iskolai tanterv, a tankönyvek és a módszerek tudománytalanok, sőt tudományellenesek voltak. A kormányzat arra törekedett, hogy a tanulóifjúság ne ismerhesse meg a természet és a társadalom valóságos törvényszerűségeit, ezzel szemben minden eszközt megragadott arra, hogy a dolgozók széles tömegeit tudatlanságban tartsa, megnyerje a kizsákmányoló osztályok érdekeinek, a vezetők imperialista törekvéseinek. ... Az iskolában folyó nevelőmunka a vak fegyelem kialakítására törekedett. Arra nevelték az ifjúságot, hogy hivatalos vezetőikkel szemben alázatosan viselkedjenek és gondolkodás nélkül hajtsák végre azok utasításait. Az uralkodóosztályok gyermekei számára létesített tanintézetekben arra oktatták a tanulókat, hogy a kiváltságosok uralma isten rendelése, tehát joguk van a többi ember feletti uralomra, míg a dolgozók gyermekeit sorsukba való megnyugvásra igyekeztek nevelni.” (*Vászkó*, 1954. 229-230. o.).

A neveléstörténet-tankönyvek egyik kiemelt feladata volt a marxista pedagógia legitimálása, amelyet illetően ambivalens helyzettel találkozhatunk. Egyrészt, úgy tűnik, hogy a marxista pedagógia maga a végső igazság, annak elfogása minden haladóan gondolkodó számára magától értetődő. Ugyanakkor Tettamanti, például, nagy teret szentel annak, hogy bebizonyítsa, hogy kapitalizmus kizsákmányoló természete szükségszerűvé tette a marxizmus kialakulását, és hogy Marx pedagógiai gondolatai nagyrészt a gyermekmunka embertelen gyakorlatára adott válaszként születtek.

Marxot idézve részletesen beszámol az angliai, gyári munkát szabályozó törvényről. Idéz egy olyan jelentésből, amelyet Marx is idéz: „Fiamat, mikor 7 éves volt, hátamon szoktam a havon keresztül oda- és visszavinni és ő 16 órát dolgozott... gyakran letérdepeltem, hogy etessem, mialatt ő a gépnél állt, mert nem szabadott elhagynia vagy megállítania.” Vagy Engelst idézve ír olyan gyártulajdonosokról, akik árvaházakkal kötnek szerződést, hogy a költségek fedezésének fejében a gyermekeket később az üzemeikben dolgoztathatják. Egy helyütt „A gépipar által felszippantott gyermekek”-ről beszél. (*Tettamanti*, 1950. 363. o.).

A gyermekmunka következményeit „A gyermekek korai munkába állítása, a rossz munkaviszonyok, a kizsákmányolásnak ez a nyomasztó rendszere súlyos következményekkel járt. Gyermekek ezrei testileg elkorcsosultak, értelmileg visszamaradtak, a gyermekmunka súlyos népegészségügyi problémává vált. Egykori orvosi jelentések számolnak be a halálozások össz-számának rohamos növekedéséről a munkásnegyedekben...” (*Tettamanti*, 1950. 362. o.).

Majd Marxot idézve igyekszik bizonyítani, hogy a gyermekmunka a kapitalizmus természetes velejárója. „A társadalmi viszonyok tudatformáló erejének illusztrálására nehéz jobb példát találni, mint a gyárosok felfogását a gyermekmunka ügyében. Marx idézi egy

belga miniszter szavait. Ez a belga miniszter 1867-ben jelentette ki, hogy a gyermekmunkát semmiféleképp nem kívánják korlátozni, mert a törvényhozás «a munka teljes szabadságának elvével» kerülhetne ezáltal ellentétbe, «mely elvre féltékeny aggodalommal ügyeltek». A kapitalista termelő módnak megfelelő zárt eszmerendszerben a gyermek-kizsákmányolás elvi indokokat is talál. Leggyakrabban találkozunk azokkal az aggályokkal, melyek a szabadverseny elvének megsértését és a «szülők természetes jogainak» korlátozását látják a gyermekmunka tilalmában. De elhangzott olyan erkölcsvédő elv is, hogy minél hosszabb időt tölt a gyermek munkahelyén, annál kevesebb ideje van arra, hogy erkölcsi épségét veszélyeztető bűnös útra tévedjen.” (Tettamanti, 1950. 363. o.).

A kortárs marxista pedagógia és nevelésügy legitimálása a vezetők személyes érdemeinek hangsúlyozásán keresztül is történik. „A bebörtönzött, a meggyilkolt kommunisták helyébe mindig újabb erők jöttek, és a Párt mindenütt cselekvően lépett fel ott, ahol a magyar dolgozó nép vagy a nemzetközi haladás érdekei ezt megkívánták. Az *ifjúmunkások* legjobbjai szenvedtek Horthy hírhedt börtöneiben kínzókamráiban és sokan haltak meg a proletariátus ügyéért. Azok, akik megmenekültek dacoltak a csendőrszuronyokkal, illegális mozgalmat szerveztek és hamarosan megkezdték a földalatti harcot. Ennek vezetésében kezdettől fogva résztvett Gerő Ernő és Andics Erzsébet.” (Felkai és Ravasz, 1951. 62. o.). Ez a vonás is hasonlatossá teszi a dualizmus-kori tankönyvekhez ezeket a munkákat, ami elsősorban a hasonló (nevelés)történeti helyzet eredménye.

Az egyetemes neveléstörténeti fejezetek a szovjet pedagógia klasszikusainak, elsősorban Makarenkónak az ismertetésével zárulnak. (Tettamanti nem jut el idáig, ő Sztálinnal zárja a tárgyalást.) A magyar neveléstörténet pedig összeér a felszabadulás utáni, a népi demokráciában végbement fejlődéssel. A fejlődés, azonban nem végtelen, akkor ér éget, ha a magyar iskolák is elérik a szovjet iskolák színvonalát. „A felszabadulás óta eltelt idő alatt közoktatásunk hatalmas fejlődést tett meg. Nevelőink egyre jobb munkát végeznek, munkájuk egyre szervezettebben kapcsolódik a szocializmus építéséért folyó harcba. Nevelőink munkáját és egész közoktatásunk fejlődését nagymértékben elősegítette az élenjáró szovjet pedagógia elmélete és gyakorlata. Nevelőink egyre jobban megismerik a szovjet pedagógusok műveit, munkamódszereit, a szovjet iskolák életét és ezeket az ismereteiket egyre jobban alkalmazzák a mi körülményeink között. Ezzel az iskoláinkban folyó oktató-nevelőmunka egyre jobban megközelíti a szovjet iskolák gyakorlatát.” (Vaszkó, 1954. 246. o.).

A marxista tankönyvek arra szolgálnak példát, hogy a rendszer és a neveléstörténet-írás önlegitimációjában megjelenő toposz a korábbi időszakokkal való radikális szakításról nem igazolható egyértelműen. A tartalmak szintjén valóban kimutatható volt a változás, valamint a történetfilozófiai háttér is megváltozott. A történetmondás struktúrája és stílusa azonban ezeket a tankönyveket, ahogy például azt a klasszikusok közül Rousseau esetén láthattuk, sok szállal köti a korábbi korszak egyetemes és magyar neveléstörténeti hagyományaihoz.

8. A nyelvhasználat

Az előző fejezetekben azt vizsgáltam, hogy milyen módon és milyen indokkal vannak jelen a klasszikusok a neveléstörténeti tankönyveinkben. Vizsgáltam a kánonban meghatározó szerepet játszó szereplőket, és azokat a „jó történeteket”, amelyekbe beleilleszkedtek.

Az előző fejezetekből is látható volt, hogy a neveléstörténet-írás nem véletlenszerűen konstruált történeteket hoz létre, hanem nagyon tudatosan szerkesztett elmesélést a nevelés múltjáról. Azt, hogy milyen történetet konstruálnak az adott szerzők, számos tényező befolyásolja; a dolgozat eddigi részekben a szociális reprezentációként értelmezett kánon kialakulását és a történetekre gyakorolt hatását mutattam be.

Van azonban még egy fontos tényező, amelynek fontosságára mind a posztmodern történelemfelfogás, mind a reprezentációk narratív szereződésének elmélete felhívja a figyelmet. Ez pedig a nyelv szerepe. A megkonstruált történeteket a nyelv szervezi egységgé, teszi történetté, teszi leírhatóvá és kinyomtathatóvá.

Nyelvészeti ismeretekkel nem rendelkezve következő fejezetben megkíséreltem a vizsgált tankönyvek nyelvhasználatának, retorikájának néhány jellemző vonását bemutatni.

8.1. *Semleges mód*

A tankönyvekben leggyakrabban (legtermészetesebben) alkalmazott eszköz a leírás. Ez esetben a szerző igyekszik az adott jelenségről, eseményről, személyről, stb. rendelkezésre álló információkat összefoglalni, az olvasók elé tárni. Bár, mint láttuk, ezeknek az információknak a kiválasztása nem véletlenszerűen történik, ez esetben nem lehet semmit megtudni a szerző véleményéről.

Egyetlen kiragadott példát mutatok ennek a módnak a jellemzésére. Prohászka Lajos a középkori művelődés kérdéseiről írja: „A tulajdonképpeni középkor a germán invázióval kezdődik. Ismeretes, hogy a rómaiaknak már Julius Caesar óta folyton hadakozniuk kellett különböző germán törzsekkel, hiszen az első germán mozgolódás már a Kr. e. II. században megindult. S bár a császárok hosszú ideig visszaszorítják őket azzal, hogy a meghódolt törzseket római zsoldba fogadják, nem kisebb veszedelmeket támasztanak maguknak, mert ezzel belülről gyöngítették a birodalom erejét. A IV. századtól kezdve ... újabb népvándorlási hullám indult meg, amikor is a különböző germán népek egyformán Európa déli és nyugati vidékei felé fordultak, s ott többüknek birodalmat is sikerült alapítaniuk. Minden ilyen germán birodalomalapítás egy-egy provincia elvesztését jelentette, mígnem Odoaker [430?–493?], a római hadak germán vezére végleg megdönti a birodalmat, hogy azután röviddel utóbb a keleti gótok vonuljanak be Itáliába. A germán népeknek ezzel a felvonulásával és államalkotó kísérleteivel nem foglalkozunk itt részletesebben; ez a politikai történet feladata. Itt csupán azért volt szükség erre a néhány tényre emlékeztetni, hogy keretünk legyen a birodalom összeomlása utáni művelődési állapotok jellemzésére.” (Prohászka 2004b. 16. o.).

Ezek a típusú leírások a tananyag szempontjából fontosak, de a nyelvi szempontokról nem árulnak el sokat, ezért nem elemzem őket hosszabban.

8.2. *Implicit vélemények*

Implicit véleményeknek azokat tekintetem, ahol a szerzők véleménye ugyan nem derül ki egyértelműen, de a szövegkörnyezetből, a használt kifejezésekből lehet arra következtetni.

Az implicit véleményeknek két csoportját lehet elkülöníteni. Az első esetben a szöveg egésze sugallja a szerző véleményét. Dölle Ödön egy helyütt ezt írja az iskolai gyakorlatról. „Az oktatás letereltetvén az élet terétől, csak szavakkal és fogalmakkal foglalatostkodott, mert még a tárgyismeretek közlése is csak másoknak a tárgy fölötti véleményének elmondásából állott. Ezen véleményeknek tartalmi és alaki helyességéről nem elmélkedett senki, önálló

szemlélésre, a gondolatoknak önálló szerzésére és kifejtésére nem gondolt senki, sőt sok tárgynál ezen önálló gondolkodás és vizsgálódás meg is volt tiltva. A tekintély uralkodott: azon, amit az író állított, nem volt szabad kételkedni. A tanuló csak tanultakat, csak idegen gondolatokat idegen alakokban adhatott elő: tudománya üresség, tanulása rabszolgai jegyzésből állott; a kutatásban és megismerésben hiányzott a szabadság, az egyéni fejlettség.” (Dölle, 1871. 84. o.).

Ez esetben nem nehéz látni a szerző elítélő véleményét, azt azonban mégsem nevezhetjük explicitnek, hiszen nem fűz a leíráshoz olyan egyértelműen saját, értékelő megjegyzéseket, amelyekkel például a pedagógiai klasszikusok kapcsán találkozhatunk. Ugyanakkor ebben az idézetben túlsúlyban vannak a negatív konnotációjú kifejezések: letereltetvén, nem elmélkedett, nem gondolt senki, tekintély uralkodott, kételkedés, üresség, stb. Ezek alapján nagy biztonsággal kijelenthetjük, hogy a fent leírt gyakorlattal nem értett egyet a szerző, s így arra is következtethetünk, mit tartott követendőnek.

Ugyancsak Döllétől származik az idézet: „A tehetség hiányát pótolnia kellett a fegyelemnek, és a vessző főhatósági engedélyével szorgalmasan alkalmaztatott. Egy németországi tanszervezet szóról-szóra ezeket mondja: »Az iskolamesterek ne bánjanak a fiúkkal zsarnokul, hanem mérséklettel és észszel használják a vesszőt s verés vagy veretés közben ügyeljenek arra, hogy a gyermek teste se meg ne sértessék, se meg ne sebesíttessék és egészsége ne veszélyeztessék.«” (Dölle, 1871. 82. o.). Ez esetben azt látjuk, hogy egy semleges leírást egy negatív tartalmú fél mondat vezet be, megváltoztatva annak a jelentését. Így már a testi fenyítést elítélő vélemény olvasható ki belőle.

Az implicit vélemények megfogalmazásának másik jellegzetes eszköze a beszélő személyének homályban tartása. Sebes Gyula Kant kapcsán írja. „A nevelés nem kerülheti el bizonyos esetekben a büntetés alkalmazását. A büntetés lehet testi és erkölcsi. A testi büntetést nagy óvatossággal kell alkalmazni. Az erkölcsi büntetés alkalmasabb. Mutassuk a harag külső jelét, fogadjuk hidegen a gyermeket, és fejlesszük azt a hajlamát, hogy igyekezzék magát szerettetni. Ne törjük meg a gyermek akaratát; ez azonban nem jelenti azt, hogy teljesítsük minden szeszélyét és követelését.” (Sebes, 1947. 158. o.).

Az általam alkotott bekezdésben nyilvánvalóan kiderül, hogy ez a vélemény Kanté. Ugyanakkor Sebes Gyula könyvében a bekezdés a Kantról szóló fejezetben van ugyan, de mire ideér az olvasó, addigra már jó néhány bekezdés óta nem találkozott Kant nevével. Tehát magában a könyvben a leírás pőrén áll, és nem egyértelműen eldönthető, hogy ez mennyire a szerző és mennyire Kant álláspontja. Ezzel a technikával a tankönyvek írói az ismertetett klasszikusok véleménye mögé rejtőzve sugalmazhattak pedagógiai állásfoglalásokat.

Különösen sokat élt ezzel Fináczy Ernő, akinek néhány idézetével egy másik technikára is jó példát lehet adni. „Korunk annyiban haladta meg Aristotelest és az egész görögség szellemét, hogy az anyagi világ birokba vétele és felhasználása érdekében kifejtett tanulmányt és foglalkozást is nagyra becsüli. Az emberi jogok és kötelességek teljes egyenlőségének alapján állva, nem tekintjük többé lealacsonyítónak azt a munkásságot, melynek gyakorlati célja van, mely technikai ismereteket és készségeket tételez fel.” (Fináczy, 1922. 181. o.).

Vagy másutt „Amit Platon ezen a helyen... szemléletes egyszerűséggel kifejt, azt csak a mi korunk paedagogiai elmélete foga fel teljes mivoltában és helyezte tudományos alapra. Platon elve... nem egyéb, mint a ma általában elfogadott sarkalatos megkülönböztetés a szakoktatás és nevelő oktatás közt, melyek közül amaz szakembert, emez általános embert akar formálni.” (Fináczy, 1922. 156. o.). Ez esetben a szerző a saját véleményét nem a maga, hanem egy általános alany – korunk – nevében közli.

Azt, hogy ezekből a nem egyértelmű véleményekből mégis lehet egy-egy szerző koherens nézetrendszerére következtetni, egy konkrét példán mutatom be.

A vizsgálatban Erdődi János könyvének gyermekszemléletét elemeztem. Azt kerestem, hogy milyen implicit vélemények találhatók a gyermekekről, s ezek negatív vagy pozitív környezetben jelennek-e meg.

A pozitív vagy negatív szöveggörnyezetben található állításokat a szerző pozitív vagy negatív véleményeként értékeltem. Ha egy állítás szerepelt egy egyébként a szerző által pozitívnak vagy negatívnak értékelt személy vagy jelenség leírásában, akkor azt Erdődi álláspontjának árnyalására használtam fel.

Gyermeknevelés célja Erdődi véleménye szerint a gyermekben rejlő képességeknek a kibontakoztatása, ugyanis a gyermekben benne rejlenek későbbi lehetőségei. A pozitívként értékelt Comeniust így jellemzi: „Végső célja e földi életen túl van, melyre földi élete csak előkészítés. Ezen előkészítésre veszületett képességgel bír az összes tárgyaknak, önnönmagának s Istennek megismerésére. Hogy emberré legyen, nevelés-tanításban kell részesülnie” (Erdődi, 1900. 43. o.).

Pestalozzi kapcsán pedig egyetértőleg állapítja meg, hogy: „Az embert természetsszerűen nevelni, szerinte annyi, mint őt oda segíteni, hogy tényleg azzá legyen, mivé Istentől nyert tehetségénél és erőinél fogva lennie kell és lehet, t. i. erkölcsileg szabad ember.” (Erdődi, 1900. 74. o.).

Úgy véli, hogy a gyermek nevelés által válik emberré, ezért a nevelést minél hamarabb el kell kezdeni. Fenelon kapcsán írja, hogy „A leányok nevelését már a leggyöngébb korban kívánja megkezdeni, mert ezen korban ... legfogékonyabbak minden benyomás iránt, melyek aztán egész életükre kihatnak.” (Erdődi, 1900. 52. o.).

Egyértelműbben nyilatkozik Rousseau kapcsán, amikor pontokba szedve annak erényeit, pozitívan ítéli meg, hogy „a nevelésnek a gyermek születésétől annak nagykorúságáig való tartását hangsúlyozta.” (Erdődi, 1900. 56. o.). Ugyanakkor az ugyancsak pontokba szedett negatív tulajdonságok kapcsán megjegyzi, hogy „Az értelem nevelését Rousseau késlelteté. A tanítást csak a 12-ik évvel kívánja megkezdeni.” (Erdődi, 1900. 55. o.).

Úgy véli, hogy a gyermek sajátos értékkel és fejlődéssel rendelkezik, aminek a vizsgálata elengedhetetlen az eredményes neveléshez. A jezsuitákról írja pozitív konnotációval, hogy „A gyermekekkel egyéni sajátosságai szerint bántak el. Hogy őket minél inkább kiismerjék, éjjel-nappal ügyeltek rájuk.” (Erdődi, 1900. 36. o.). Ugyanezt emeli ki Pestalozzi kapcsán is: „A nevelői tevékenységnek természetsszerű intézése céljából a gyermek fejlődésének törvényeit megállapítani elengedhetetlen követelmény.” (Erdődi, 1900. 74. o.).

Erdődi könyvében a fegyelmezés kiemelt témaként szerepel, gyakran bukkannak fel ezzel kapcsolatos utalások, minden esetben negatív szöveggörnyezetben. „A túlszigorú fegyelmezés nagy szerepet játszik a kínai nevelésben.” (Erdődi, 1900. 4. o.). A középkori iskolákról írja: „A testi büntetés és a böjt rendes büntetések voltak, de az ifjúság ennek dacára nyers és bárdolatlan maradt.” (Erdődi, 1900. 24. o.). Nemcsak elítéli a testi fenytétet, hanem megjegyzi, hogy az hatástalan. A protestáns népiskolákról is negatív szellemben nyilatkozik: „A fegyelem még keményebb volt, mint a felsőbb iskolákban. Szidás káromkodás, botozás, pofozás, hajrángatás stb. egészen megszokott fegyelmi eszközök voltak.” (Erdődi, 1900. 35. o.).

Pozitívan értékeli a fegyelemtartásban bekövetkezett változásokat. Vittorino de Feltre „azért is nevezetes mert ő a középkor felfogásával és gyakorlatával ellentétben, a testi büntetést a nevelési eszközök közül kizárta.” (Erdődi, 1900. 27. o.). Vagy egy más helyütt: „A fegyelem a filantropisták fellépése folytán lényegesen változott. Az eddig kemény, mondhatni embertelen fegyelemmel ellentétben szeliden s barátságosan bántak növendékeikkel.” (Erdődi, 1900. 60. o.).

Felfogásának kettősségét mutatja ugyanakkor, hogy megengedhetőnek tartja a „szigorú bánásmódot” Cicero „a tanítótól megköveteli, ... akár szóval, akár tettel büntet, ne

gyalázza meg a tanulót, hanem a büntetést mindenkoron a vétséghez arányítsa s felhevült kedéllyel ne büntessen.” (Erdődi, 1900. 15. o.).

Locke „a fegyelmet illetőleg kívánja hogy főeszközül használjuk a dicsérést, megrovást; szenvedély nélkül büntessünk, sohasem gúnyolódjunk s testi fenyítékhöz csak makacsság esetében folyamodjunk.” (Erdődi, 1900. 45. o.). Azt is megemlíti, hogy Franke „szelíd és igazságos, és csak végső esetben ajánl szigorú bánásmódot.” (Erdődi, 1900. 49. o.).

A testi nevelésre vonatkozó elvei Locke-hoz állnak közel, amit több alkalommal is dicsér. Comenius „a testi nevelésben a «mens sana in corpore sano»-féle elvet hangoztatta. Ezen elvet választá későbbben Locke neveléstanának jeligéjéül.” (Erdődi, 1900. 44. o.). Locke kapcsán kiemeli, hogy „A nevelés terén pedig különösen a testi nevelés helyes elveinek megállapítása és hangsúlyozása által szerzett érdemet.” (Erdődi, 1900. 45. o.). Rousseau-ról pedig azt mondja, hogy „A testi nevelésre vonatkozó nézeteiben Locke után indul” és „leghelyesebbek a testi ápolásra vonatkozó nézetei” (Erdődi, 1900. 55. o.).

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy Erdődi a gyermeket olyan lénynek tartja, akiben benne rejtőznek későbbi fejlődésének lehetőségei, de ahhoz, hogy ezek kibontakozzanak, a nevelést korán el kell kezdeni, és tekintettel kell lenni a gyermek egyéni sajátosságaira. Célja az erkölcsös ember nevelése, melynek leghatásosabb eszköze a példamutatás. Elítéli a kemény testi fenyítést, azt csak a legvégső esetben, a makacsság leküzdése érdekében tartja elfogadhatónak.

Érdekes összehasonlítani, hogy Pukánszky Béla Erdődi János Neveléstanának gyermekképét vizsgálva a következő megállapításra jutott: „Gyermekeképe a kor szellemét tükröző normatív eszmény-pedagógia háttere előtt könnyen értelmezhető: a gyermek a kifejtésre váró adottságok birtokában hajlandó és képes tanítója vezetésével a magasabb eszmei célok felé haladni, a következetes erkölcsi öntökéletesedésre törekedni. Ez azonban Erdődi gyermekszemléletének csak az egyik oldalát jelenti. A gyakorlatra épülő, annak tapasztalataiból táplálkozó gyermekfelfogásának rekonstruálásakor azonban a testi fenyítés olyan mérvű tematizálásával, létjogosultságának olyan intenzitású igenlésével találjuk szembe magunkat, amellyel ez a tankönyv élénken ír az eddig vizsgált 19. századi neveléstani kézikönyvek közül.” (Pukánszky, 2005a. 201-202. o.).

A vizsgálat segítségével tovább lehetett árnyalni az Erdődi János gyermekképéről való eddigi ismereteket, leginkább a testi fenyítékre vonatkozó gondolattal kapcsolatban. A szerző ebben a művében elutasítja a szigorú testi fenyítéket, de csak az elmélet szintjén, más műveiből kiderül, hogy a gyakorlatban alkalmazhatónak tartotta.

8.3. Explicit vélemények

Explicit véleményeknek azokat tekinthetjük, amikor a szerző egyértelműen és jól azonosíthatóan a saját nevében fogalmaz meg véleményt. Ezek lehetnek pedagógiai vélemények. Ezeket kiemelten kezelhetjük, hiszen viszonylag ritkán fordulnak elő, így feltételezhetjük, hogy a szerző meglehetősen fontosnak tartott egy-egy véleményt, ha kilépett a semleges leíró szerepéből, és saját hangját hallatta.

Fináczy például a császárkor görög neveléséről ír, majd megjegyzi: „Minden komoly stilisztikai tudomány szabatosná és egyúttal hajlékonyá teszi a gondolkodást, s finomítja az ízlést; annál inkább a stílusképzésnek az a neme, mely egy remek irodalomból veszi példáit s benne leli igazolását.” (Fináczy, 1922. 55. o.).

Az athéni nevelés leírásában is felbukkan egy explicit pedagógiai vélemény: „A paedagogia elmélete külön funkciónak tekinti az erkölcsi nevelést, értve rajta azokat a tudatos erkölcsi ráhatásokat, melyek nem az oktatás anyagából fakadnak, hanem ennek keretén kívül esnek. Hogy ily értelemben vett eljárásokat alkalmaztak az athéniaiak a nevelésben, kétség tárgya nem lehet.” (Fináczy, 1922. 90. o.).

Egy harmadik típusú megfogalmazás látható, amikor Quintilianusról így ír: „nem tud

arról, hogy az anyanyelv többet jelent, mint a közlekedés eszköze; hogy vele és általa tanul meg az ember finoman és mélyen érezni, világosan gondolkodni.” (Fináczy, 1922. 279. o.). Ez esetben világosan látszik Fináczy normatív szemlélete, Quintilianust – többek között – az határozza meg, milyen távolságra helyezkedik el Fináczy által ideálisnak tartott pedagógiai felfogástól.

Ezekre az explicit pedagógiai véleményekre bőséges példával szolgáltak a pedagógiai klasszikusokkal kapcsolatos fejezetek.

8.3.1. Mérészavak

Az explicit vélemények egyik jellemzőjének azt tarthatjuk, hogy akár egyetlen szóval is képesek a szerzők leírni, hogy az általuk ismertett klasszikus milyen távolságra helyezkedik el a normális pedagógiától. A „mérészavak” a minősítés eszközeivé válnak. Ezek természetesen normatív jellegűek.

A „mérészavak” egyik típusa a klasszikusok tevékenységére utal. Ezek többnyire nem pedagógiai jellegű cselekvésekre, hanem egy magasabb rendű, az igazság keresése irányuló tevékenységre vonatkoznak. Ilyen fontos mérőszó a felismer, amely már használati módjával elhelyezi a felismerőt a neveléstörténet térképén. Ez a típusú minősítés Fináczynál bukkan fel, az ő munkái után találkozhatunk vele.. Például: „Kant volt az első, aki élesen felismerte a pusztá empiria elégtelenségét; aki hirdette, hogy a pedagógia nem érheti be alkalmi megfigyelésekkel, vulgáris tapasztalatokkal, népszerű szólammal, hanem arra kell törekednie, hogy tudományossá váljék.” (Fináczy, 1934. 9. o.)

Prohászka szerint Arisztotelész „felismerte Platónnal szemben a család nevelő jelentőségét.” (Prohászka, 2004. o.). Másutt pedig így fogalmaz: „Mély belátás van Arisztotelésznek abban a megállapításában, hogy a tanulás szellemi növekedés.” (Prohászka, 2004. o.).

A mérőszavak másik típusát a jelzők alkotják. Ezek kezdetben a pedagógusi és pedagógiai erényekre utalnak. A dualizmus-kori tankönyvekben a leggyakrabban használt ilyen típusú jelző a kitűnő és a kiváló. Ezek a jelzők tulajdonképpen természetes szerepüknek megfelelően viselkednek, és közben kiemelik egy-egy klasszikus kitűnőségét.

A jelzők a szocialista korszakra a minősítés fontos eszközeivé válnak. Ahogy láthattuk korábban, jelzők jelölik ki a szocialista embertípus kívánatos tulajdonságait is: bátor, fegyelmezett, öntudatos, erkölcsileg fejlett. Erősen meghatározó jellegű volt a mérőszavak használata: haladó és demokratikus az egyik oldalon, burzsoá és reakciós a másikon. Ez a fajta szembeállítás más jellegű minősítésre adott alkalmat, mint a tevékenységek leírása. Ugyanis ennek a használatával némi kontextualizálásra is lehetőség nyílt. Locke például elhanyagolja a pozitív tárgyi ismeretek szerepét a nevelésben, ugyanakkor haladó gondolata a tanítás formalizálásának és verbalizmusának bírálata (Tanay, 1954. 18. o.).

8.3.2. Politikai, világnézeti vélemények

A vélemények talán legritkább csoportjába tartoznak az explicit politikai és világnézeti vélemények. Ezeket a szerzők többnyire valamilyen implicit módon közvetítették. De némely esetben kifejezetten olyan szövegrészletet találunk, amely többet mutat meg szerzőjéből, mint annak pedagógiai, (nevelés)történelem-szemlélete, stb.

Molnár Oszkár Spártával kapcsolatban így ír. „Szép vonása volt az öregkor feltétlen tisztelete is, amit látva, egy idegen így szólt: „Csak Spártában kedves dolog megöregedni!»”. Az idősek tiszteletét inkább sorolhatjuk az általános életszemlélethez, mint pedagógiai ismeretekhez. (Molnár, 1943. 7. o.).

Néhány esetben kifejezetten politikai vélemények is helyet kapnak a szövegekben. Sebes Gyula a piarista rendről írja: „Elszenvedett veszteségeit inkább a nyers erőszak, a liberalizmus diadalát kísérő szekularizáció és az államok tanügyi mindenhatósága okozta.”

(Sebes, 1947. 83-84. o.). Ez a mondat egyértelmű állásfoglalás a liberalizmus és a szekularizáció és az állami főhatalom ellen.

A későbbi fejleményeket ismerve utópisztikusnak bizonyult Kóródy Miklósnak a szocialistákkal kapcsolatban táplált reménye. Hosszasan ismertette a szocialista eszméket, majd megjegyezte: „A napjainkig mindinkább felhangzó munkára való nevelés s az erdei és mezei iskolák eszméje abból a nagy forrásból ered, melyet a szocializmus egy századon át fejlesztett. Ha a szocialisták, Marxon keresztül eljutnak a názáreti ácsfiúhoz, ki mielőtt az egész emberiségért feláldozta volna magát, a munkások előtt járt jó példával, minden valószínűség szerint itt érintett nevelési elveik fognak a nem nagyon messze jövőben a neveléstörténet fölött uralkodni.” (Kóródy, 1918. 190. o.).¹⁷

Fináczy ritka explicit világnézeti véleményéből az Európán kívüli kultúrák elutasítása bontakozik ki. „A chinai ember az ő szelíd és józan viselkedése, nyája és békés modora mellett tudvalevően nagyon ravasz s hajlik az érzékiségre, és önzésre.” (Fináczy, 1922. 11. o.). Élesen elutasítja az iszlámot: „Az iszlám ethikai tartalma magában véve nem kedvezett a nevelés valamely nemesebb alakulatának. A hol nincsen szabad akarat és azt erkölcsi személyiség kellően nem értékeltek; a hol többnejűség uralkodik, mely a családi élet légkörét óhatatlanul megszenyeezi, a hol a túlvilági boldogság oly érzéki képet ölt, ott nem lehet nemesen sarkalló ereje a gyermeknevelésnek.” (Fináczy, 1914. 294. o.).

A politikai vélemények nagyobb arányú megjelenését két esetben figyelhetjük meg: Lubrich Ágost tankönyvében, valamint a kommunista tankönyvek esetében.

Lubrich Ágost politikai nézetei

Lubrich Ágost munkájának jellemző vonása, hogy abban lépten-nyomon felbukkanak a szerző pedagógiát nem közvetlenül érintő kijelentései. Ezekből egy meglehetősen fekete-fehér világkép bontakozik ki. Életútját ismerve nem meglepő, hogy egyedül a katolikus eszmékkel szimpatizál. Éles elutasításának visszatérő alanyai a protestánsok, köztük a német neveléstörténeti tankönyvek szerzői, a liberálisok és a zsidók.

Többször hangsúlyozza, hogy nem ért egyet a protestáns írók megállapításaival. Egy ilyen helyet már idéztem (5.2. fejezet). Máshol így fogalmaz: „A nevelés-történelem némely prot. írója, mint mindenhol és mindenkor úgy a 18. század német kath. népiskoláiról is kicsinylőleg szól, a hiányokat nagyítja, a fényoldalakat elhomályosítja, vagy elhallgatja, jesuitismus befolyása s több efféle üres szólamokkal élve. Pedig ezzel éppen nem takarja el saját felekezete iskoláinak árnyoldalait, melyek általában véve semmivel sem valának kisebbek a katolicus iskolákéinál.” (Lubrich, 1876b. 60. o.).

Bírálata azonban nem áll meg itt. Máshol kijelenti, hogy „Eötvös báró az országgyűlésen is kimondta azon hitét, hogy a prot. iskolák jobbak a katolicusokéinál. Ennek megfelelőleg szemelte ki aztán embereit is.” (Lubrich, 1876b. 425. o.). Magát Eötvöst is élesen kritizálja, s nincs jó véleménnyel a tanítóképezdek tanári karával sem: „Kiss Áron (1872) és Molnár László (1876) neveléstörténelmet adtak ki, s az első Gyertyánffy Istvánnal Dittes nyomán népiskolai módszertant szerkesztett (1876); de nagyon szeretnék, ha komoly irányú tanférfiak, minőknek őket is gondoljuk, másféle termékeket ültetnének át irodalmunkba.” (Lubrich, 1876b. 454. o.).

A kontraszt kedvéért érdemes idézni Lubrich életrajzában ismertetését Kiss Áron tollából: „Szegedre jobb szelleme vezette, mert ott Menyhárt Ágoston tanártársában a derék nevelő és tanító mintaképére, — Csaplár Benedek kegyes rendi tanárban pedig szellemének ébresztőjére s irodalmi buzdítójára volt szerencsés találni. ... 1875-ben (Sic!), midőn a németesítés zsoldosai az akkori kir. képezdek tanárait a leggorombább módon szélnek

¹⁷ Az idézet érdekessége, hogy az általam használt példányban ez a rész, valamint több, a szocialistákra nézve kedvező passzus ceruzával zárójelbe van téve, ami mutatja, hogy ezt a példányt valamikor 1920 után használhatták.

ereszték, őt a kecskeméti tanács az akkor felállított alreál iskolához igazgató tanárnak választotta. ... A kecskeméti reáliskola felosztatásával 1861-ben a besztecebányai gimnáziumhoz került rendes tanárnak; de ahol a nemzetiségi túlzók cselszövényei miatt csak egy évet tölthetett, és több társával a pozsonyi közélet tanodákoz tétetett át. ... Pozsonyi élete döntő befolyással volt arra, hogy egészen a nevelési irodalomnak szentelje erejét. Pár napra a pozsonyi csata után „Nevelés tudományának” megírásába fogott s azt másfél év alatt befejezte. Szerzőjét e mű 1870-ben a magy. kir. egyetemnek éppen akkor rendszeresített pedagógiai tanszékére emelte, s 1871-ben az akadémiai nagy jutalmat (200 ar.) és lev. tagságot érdemelte ki részéről. Lubrichnak e derék műve négy kötetre terjed. Az első kötet az általános, a második a különös nevelést, a harmadik ismét az általános, a negyedik a különös tanítást tárgyalja. Tekintetbe van véve benne úgy az elemi, mint a felsőbb nevelés; az egész mű ritka példánya az összehasonlító nevelés tudománynak. Lubrich jelenleg nevelés történelmen dolgozik.” (Kiss, 1872. 226-228. o.).

Visszatérő alanyai kritikájának a szabadelvűek is. „A szabadelvűek, kik mindig a népboldogítás örve alatt szoktak működni, a politikai izgatás terére is átvitték a dolgot, mely is ennek következtében országgyűlési tárggyá nőtte ki magát.” (Lubrich, 1876b. 171. o.). A szabadelvűség... csak czégül használja a szabadság szót... A lelkiismeret szabadságának hirhedett szájhősei most már csak saját tanaikra követelnek szabadságot... mi által azt is igazolták, hogy míg a pápa csalhatatlanságát agyrémnek mondják, azalatt a saját agyrémeiket csalhatatlanoknak tartják.” (Lubrich, 1876b. 363. o.).

Egy helyütt Wolf Ágost Frigyes gondolatait tüzetes elemzés és elutasítás tárgyává tette. Majd ezt a bírálatot összekötötte magyar követőinek kritikájával. „A bebizonyítás elmaradt ugyan az egész mai napig, de semmi ok a kételkedésre, mert amit a világ nagy tudósai nem tudnak, azt a világ liberalis szólamait mohón kapó, s így tudósabb magyar farkasok fogják megoldani (?) A Wolf-féle tétel ugyanis kismiska egy budapesti farkas ama tudakos bukfenczeihez képest, melyet az a nevelők pesti egyletében hányt, midőn amolyan nagy természettudóshoz illőleg bebizonyítja, hogy a teremtés könyvének azon állítása, mitha első nap a világosság, második nap a nap teremtetett volna, világos képtelenség (?), vagy midőn bibliaégetésre jogosult tudakosságánál fogva azzal mulattatá tisztársait, hogy Mózes maga írta meg temetését és Saul(!) a maga halála utáni század történetét írta meg (?) Nem bódult rohanás ez a civilisatio útján (?) - vesztünknek, ólálkodó ellenségeink nagy kárörömére? (Lubrich, 1876b. 225. o. - írásjelek az eredetiben. N. A.).

Világnézetének harmadik jellemző vonása az antiszemitizmus. Ennek lehetséges hátterét világítja meg a következő idézet. „S hogy a tudományt mint középtanodai tananyagot is tanulja kezelni a tanárjelelt, oly tanároktól is tanulja a módszert, kik középtanodában soha, részben sehol sem tanítottak, s részint a szó teljes értelmében semmi előadással nem bírnak. ... az egyetemet alá akarták rendelni a képezdének. Ezzel aztán üthetik az illetők a nagy dobót a bel- és külföldi üzér-lapokban, hogy hát Magyarország, mint amolyan nagyszabású politikát üző durgazdag országhoz illik, a tanárképezde ügyében is vezetője az európai polgárosodás versenyének. Ő első volt, ki tanárképezdét állított, még pedig milyet! ... Valamint ezelőtt ezelőtt mi jártunk ki tudomány-kanalazni: úgy most, fordítva, mi vagyunk kiteve a tőlünk elmaradott (?) külföld ostromlásának. Csak úgy tódul (?) a sok jeles tanfériu a tanárképezdei műhelybe. (Lubrich, 1876b. 436. o.).

A tanárképzést illető kritikája mögött, mint ismert, a zsidó származású Kármán Mórral való való súlyos szembenállása húzódik. Lubrich könyvében több helyütt is tüzetesen mutatta be képtelen antiszemita vádaskodásait, részben olyan irodalmak alapján, amelyek máig a szélsőjobb szubkultúrák kedvelt hivatkozási alapjai. Egy ilyen hosszabb szövegrészlet tartalmaz a 3. számú melléklet, amely jól mutatja az antiszemita frazeológia megjelenését.

Lubrich könyvéből tehát egy nagyon intoleráns, beszűkült világnézet bontakozik ki.

Az ellenség elleni harc

Míg Lubrich az önként világ elé tárt politikai nézetekre nyújt példát, addig a szocialista neveléstörténet tankönyvek esetében a felülről vezérelt, központosított ideológia és pártpropaganda megjelenését lehet nyomon követni.

A dolgozat korábbi részeiben láttuk, hogy a marxista tankönyvek a kánon és a kánont alkotó klasszikusok jelentős átrendeződését hozták magukkal. Ezek mellett, úgy vélem, a szocialista neveléstörténet-írás egyik legnagyobb újdonsága az, hogy felfedezte és tudatosan használta a nyelvet a történet konstruálása folyamán. A marxista neveléstörténet-írás nyelvhasználatában talán az a leginkább újító vonás, hogy a tudományos beszédmódot nem tartja távol a köznapi beszédmódtól, szövegalkotására a korabeli szöveghasználat sajátosságai a jellemzőek. Ezeknek a szövegeknek a nyelvezete semmiben nem különbözik pl. egy propagandakiadvány nyelvezetétől: meglehetősen militánsak.

Ez, természetesen, következménye az egyetlen (neveléstörténeti) igazságba vetett hitnek: a történelem kemény magja körül csak egyetlen helyes értelmezés létezik. Ezek a tankönyvek ennek az igazságnak a közlése közben nem mérlegelnek, nem finomkodnak: hitigazságokat nyilvánítanak ki. Olykor az az olvasó érzése, hogy a nyelvhasználat módjával akarják kiküszöbölni a történelmi magyarázatok esetleges bukkánóit.

Az ellenség elleni harcra való törekvést elsősorban a tanítóképzős könyvekben és Vaszkó Mihály munkájában figyelhetjük meg. Ennek a harcnak két szintje különíthető el. Az első jórészt ugyanazon a szimbolikus, nyelvi szinten zajlik, amit már korábban említettem. A mérőszavak és a (negatív) jelzők használata az eszközei ennek a szintnek. A minduntalan felbukkanó egyházellenes utalások, a burzsoá (fasiszta) pedagógiai gyakorlatra való utalások segítenek tisztázni, hogy mi a nem kívánatos a marxista pedagógiában.

E mellett a Ravasz és Felkai, valamint a Vaszkó által írt tankönyvekben az ellenség elleni harc tényleges lépéseiről is sok szó esik. Erre a „magyar pedológia pere” kapcsán nyílt lehetőség.

A pedológia elítélése már a Horthy-korszak ismertetése kapcsán elkezdődik. „Feltűntek a neveléstudományban olyan irányok is, amelyek leplezetten képviselték a reakciós szellemet. Ezek még veszélyesebbek voltak, mert gyakran sikerült elhítozni magukról azt, hogy korszerűek és a haladás szolgálatában állanak. Erre legjellemzőbb a *pedológia* (gyermektudomány) iránya. A pedológia jellegzetesen burzsoá áltudomány, melyet a nyugati imperialista országokból hoztak be hazai terjesztői. A pedológia a neveléstudomány alapjává a burzsoá gyermektudományt teszi. Abból indul ki, hogy az átöröklés és a környezet az emberi tulajdonságokat állandóvá és változtathatatlaná teszi. Ez a felfogás pesszimista, nevelésellenes és reakciós. A pedológusok tagadták a nevelés jelentőségét, különösen annak az osztálytársadalomban, az osztályelnyomásban vitt szerepét. A tanító szerepét a pusztá megfigyelésre korlátozták. A gyermek öntevékenységének megnyilvánulásait erősítette és fejlesztette csupán a tanító. A burzsoá pszichológia alapján végzett lélektani kísérleteik »eredményeiből« a dolgozó nép gyermekeinek szellemi alsóbbrendűségét igyekeztek kimutatni, — szembeállítva azt a burzsoázia gyermekeinek »felsőbbrendű szellemével«. Ezzel kiszolgálták és tudományosan is alátámasztották a kapitalista társadalom imperialista törekvéseit. A kizsákmányolt dolgozók és a leigázott gyarmati népek helyzetének jogosságát elméletük azok alsóbbrendűségével bizonyította. Így akarták elterelni a figyelmet az osztályelnyomás alapvető tényéről. Nem véletlen tehát, hogy a pedológia éppen az imperializmus korszakában lépett fel. Ez az áltudomány nem egyéb, mint a reakciós osztályuralom megszilárdításának eszköze, mint tudományos mezbe burkolt ellenséges akció a munkásosztály további gúzsba kötésére. (...) Az elméleti megfontolásokon kívül is igen jól megmutatkozott a pedológia burzsoá jellege és népelleses volta, a pedológusok nálunk végzett tevékenységében. Kísérleti iskoláikat a főváros villanegyedeiben a nagyburzsoázia gyermekei számára

állították fel Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta. Legfőbb becsvágyuk az volt, hogy iskoláik a burzsoázia elit-iskolái maradjanak. Magas tandíjaik amugyis lehetetlenné tették a dolgozók gyermekei számára azok látogatását.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 61-62. o.).

„A Horthy-fasizmus idején indult virágzásnak a magyar narodnyikizmus pedagógiai elmélete is. Ez az irány, ahelyett, hogy világosan szembeállította volna a társadalom kizsákmányolt osztályait a kizsákmányoló osztállyal, semmibe vette és elterelte a figyelmet az osztályharc tényéről és feladatairól. A parasztságot egyetlen egységes társadalmi osztálynak hirdette és a parasztromantikát a nevelélméletben is meghonosította. Az osztálytagozódás világos kimutatása helyett a »romlatlan és tősgyökeresen magyar falut« állította szembe a »bűnös és idegen várossal«. Ezzel az ellenséges, hamis szembeállítással a munkásosztály és a dolgozó parasztság természetes szövetségének tényét akarta elkendőzni. Ennek a narodnyik demagógiának egy sajátos, vallásos világnézeti alapon való megjelenése az az irányzat, melynek Karácsony Sándor volt a főképviselője.” (*Felkai és Ravasz*, 1951. 62. o.).

Az ellenség legfontosabb képviselőit – természetesen a legismertebbeket – néven nevezik, mint ahogy korábban már láttuk, a kommunista pedagógia hazai terjesztőit is. A pedológia kártékony tevékenysége a világháború után is folytatódott. A bírálatok az ONI és Mérei Ferenc és munkatársai ellen irányultak.

Az 1948-ban alapított Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI), és annak vezetőjét, a hazai kommunista pedagógia addig kikezdehetetlen vezéralakját, Mérei Ferencet 1949-től egyre komolyabb kritikák érték. Az első jelentősebb támadást épp Tettamanti Béla intézte a Faragó-Kiss könyv kapcsán. A kommunista párt 1950-ben kiadott egy határozatot, amelyben az iskolarendszer és a tanügyigazgatás erőltetett átszervezéséből adódó gondokért a minisztériumba beférkőzött ellenséget és az ONI-t tette felelőssé. Ezután Faragó, Kiss és Mérei is önkritikára kényszerültek, és jó időre kikerültek a pedagógia első vonalából (*Knausz*, 1986).

A fent említett két könyv (Ravasz és Felkai, Vaszkó) szó szerint közzéteszi a párthatározatot. Ugyanakkor rövid összefoglalását is adják a történeteknek. Az alábbi idézetek a Ravasz és Felkai által írt könyv „A vallás- és közoktatásügyi minisztériumba beférkőzött osztályellenség kártevő tevékenysége” című fejezetből valók.

„A szocializmus építésével kapcsolatosan vívott osztály-harcban a dolgozó nép ellenségeit politikai és gazdasági téren döntő vereségek érték. Ezért kártevő tevékenységét a művelődés, különösen a köznevelés területére összpontosította. Beépült a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba és a tantervi, tankönyvi ügyeket intéző Országos Neveléstudományi Intézetbe, valamint a Kollégiumi Hivatalba.

Mik voltak az osztályellenség céljai és hogyan igyekezett azokat elérni?

1. Az ellenség arra törekedett, hogy megbénítsa a központi és helyi közoktatásügyi igazgatás munkáltját. Ezt túlzott központosítással, bürokráciával érte el. A minisztérium ahelyett, hogy az elvi, irányító munkát végezte volna, az adminisztráció apró tömegügyeit is a kezében tartotta – természetesen a munkaerők rendkívüli pocskolásával intézte el megfelelően. A tankerületi főigazgatóságokat végrehajthatatlan rendeletek tömegével árasztotta el és sokszor megkerülésükkel intézkedett fontos személyi ügyekben.

2. A népi demokrácia ellenségei igyekeztek megakadályozni a munkás- és dolgozóparaszt ifjúság iskolába jutását. Aknamunkájuk eredményeként 1949/50-ben lemorzsolódás mutatkozott az általános iskolán kívül a közép- és felsőfokú tanintézetekben is. Az ellenség céljának megfelelően elsősorban a munkás és dolgozó parasztszülők gyermekei maradtak el tanulmányaikban. Nagybudapesten pl. az általános iskola V. osztályában a munkásdiákok 20,5%-a bukott meg. A középiskolák I. osztályaiban — ahol már tömegesen voltak munkás- és parasztdiákok — évközben a tanulók 7%-a maradt ki. Az egyetemeken a hallgatók 16%-a elmaradt a második félévről, — ugyancsak a döntően megjavult összetételű első évfolyamban.

Mindezt főleg a következő módon érte el az osztályellenség, mely erejét ezúttal a köznevelés frontjára összpontosította.. Az általános iskola V., a középiskola és az egyetem I.

évfolyamát különösen nehezé tette sok új tárgy beiktatásával, nagy tananyag összezsúfolásával. Ezen túlmenően is a tananyag szükségtelen megnövelésével, „maximalista” elvek hangoztatásával nehezítette meg a tanulást. De a maximalista tankönyveket sem adta ki idejében és kellő számban, megjelenésüket elszabotálta. A mesterségesen túlterhelt és súlyos tankönyvhiánnyal küzdő munkás- és dolgozóparaszt származású tanulókat viszont — ugyancsak maximalista vizsgái követelmények felállításával — igyekezett tömegesen elbuktatni. Ezzel nagymértékben megakadályozta demokráciánkhoz hű, haladó pedagógusaink jó munkáját. Hozzá tartozott az ellenség taktikájához a tanítóképzés és a tanítói továbbképzés szabotálása, melynek eredményeként pl. a szaktanítói tanfolyamok, hallgatóinak 65%-át megbuktatták.

Az ellenséges kártevés ilyen módon próbálta meghosszabbítani a volt uralkodó osztályok műveltségi monopóliumát. Ezenfelül is ötéves tervünk, szocialista építésünk előrehaladását akarta megakadályozni a szakemberutánpótlás, a szakoktatás szabotálása által.

3. Az ellenség az ideológiai fronton is kiépítette a maga hadállásait. Fenntartotta és képviselte az imperialista burzsoáziának a dolgozó nép ellen irányuló »tudományos« elméletét, a pedológiát. A pedológusok, mint a Horthy-fasizmus idején, most is azt hirdették, hogy az emberi természetet öröklés és környezet végzetesen meghatározza és ezért az megváltoztathatatlan. Népellenes elméleteiket odáig vitték, hogy több-kevesebb nyíltsággal még a munkás- és dolgozóparaszt gyermekek szellemi alacsonyabbrendűségét is bizonyítani igyekeztek. Irodalmi munkáikban az amerikai, angol imperialista uralkodó osztályok nevelési íróinak népellenes megállapításaira támaszkodtak. A közoktatásügy területén érvényesülő ellenséges nevelélmélet legfőbb hirdetője az Országos Neveléstudományi Intézet vezetője, Mérei Ferenc volt.

A pedológusok áltudományos tevékenysége annál veszélyesebb, annál kártékonyabb hatású volt, mert az imperializmus ügyét szolgáló tévtanaikat a nevelőképzésben is hirdették. Különösen kártokozó volt a pedológusoknak a fegyelem kérdésében elfoglalt álláspontja. Azt a hamis nézetet terjesztették, hogy a gyermek állítólagos, »öntörvényű«, »spontán« fejlődése elé nem szabad gátakat emelni. Hatásuk alatt a pedagógusok közül számosan vették át azt a tévhitet, hogy a gyermek ösztöneinek és hajlamainak — még ha azok károsak is — szabad folyást kell engedni. Ez a tévhit iskoláink egy részében erkölcsileg bomlasztó hatású volt, aláásta a munkafegyelmet s ezáltal a volt uralkodó osztályok, a reakció érdekeinek kedvezett. Az öntudatos, önkéntes fegyelem a dolgozók államában, a szocializmust építő népi demokráciánkban döntő fontosságú. Megszilárdítása a Párt útmutatásai nyomán csakhamar meg is indult.

Az osztályellenség kártevését, amely a közoktatásügy egész területére kiterjedt, a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége 1950. március 29-i határozatában leleplezte.” (Ravasz és Felkai, 1951. 77-78. o.).

Vaszko Mihály pedig, előzőleg részben megismételve a fenti vádakat, így írt ugyanerről: „A párthatározat rámutatott arra, hogy a VKM laza, bürokratikus és anarchikus ügyvezetése nagyban elősegítette az osztályellenség kártevő munkáját. A minisztérium nem tartott kapcsolatot a tanintézetekkel, nem lépett fel az ifjúság körében a pedagógia frontján tulburjázott avantgardizmussal szemben. A minisztérium kritika nélkül fogadta el az Országos Neveléstudományi Intézet pedagógiai irányítását, amely nem jelentett egyebet, mint a pedológia elméleteinek továbbhirdetését. A minisztérium elfogadta az ONI által diktált maximalizmus elvét, s ennek eredményeképpen az iskolák tanulói a sok munkától túlterhelve nem voltak képesek a szocializmus építése követelményeinek megfelelően fejlődni.” (Vaszko, 1954. 243. o.).

A fent leírt problémák nagy rész valóságos volt. A közoktatás erőltetett átalakítása, az e területen is végbemenő szovjetizálás, valóban nehézségeket okozott. A problémák gyökerének magyarázata azonban hamis volt, az a rendszer valódi arcának elkendőzésére szolgált. Nem nehéz látni a párhuzamot ezen szövegek világmagyarázata és a koncepciók

perek egy jó részének forgatókönyve között: a rezsim korábbi saját emberei ellen fordul, és őket hibáztatja a problémákért.

A szereplők motivációjának kiderítése utólag már nehéz, és emberi helytállásuk megítélése kívül esik a neveléstörténet kompetenciáján. Ugyanakkor mindenképpen furcsa fejleménye a sorsnak, hogy Ravasz János, Felkai László és a 'pedológusok' ellen elsőik között felszólaló Tettamanti Béla egyaránt ott voltak azon a balatonfüredi konferencián, ahol a korábban általuk hevesen bírált Mérei Ferencsel, Faragó Lászlóval vagy épp Kiss Árpáddal együtt vitatták meg a pedagógia és az iskolaügy helyzetét, jövőjét.

Összegzés

Értekezésemben a pedagógiai klasszikusok szerepét és a kánonképzés folyamatait vizsgáltam az 1867 és 1956 között megjelent magyar neveléstörténeti tankönyvekben.

Dolgozatomban a következő kérdésekre kerestem a választ: *Hogyan alakult ki és működött a neveléstörténet-írás? Milyen neveléstörténeti tudást/kánont halmozott fel a magyar neveléstörténet-írás a kialakulása óta a tankönyvekben? Milyen szerepet játszottak a klasszikusok a neveléstörténeti kánonban? Milyen történetet és nyelvet használtak a szerzők a kánon konstruálása során?*

Az elméleti háttérrel felvázolva igyekeztem bemutatni a hazai és nemzetközi neveléstörténet-írás néhány változását az elmúlt két évtizedből. Ezek a szakirodalmak azt mutatják, hogy a neveléstörténet korábbi szerepe jelentősen megrendült, s hogy az keresi helyét a felsőoktatás megváltozott viszonyai és a posztmodern történetírás kihívásai közepette. Ez az értekezés ennek az útkeresésnek kívánt a részese lenni azzal, hogy a historiográfiai kutatásokban rejlő lehetőségekre hívja fel a figyelmet.

A dolgozat második részében ismertettem azokat a folyamatokat, amelynek során létrejött a neveléstörténet-írás. Ezek a folyamatok az elmúlt években fellendült neveléstudomány-történeti kutatásoknak köszönhetően egyre pontosabban ismertek. A dolgozat ezekhez a kutatásokhoz is kapcsolódik.

Bemutattam a modern neveléstudomány kialakulásának háttérét, vagyis a modern Nyugat formálódásának néhány részfolyamatát. A neveléstudomány fejlődése szorosan kapcsolódik a tudományos gondolkodás térhódításához, az intézményrendszer változásához, a modern iskolarendszerek és pedagógusprofessziók kialakulásához.

A neveléstörténet-írás fejlődésében fontos szerepet játszott a modern történetírás, Röviden bemutattam azt a folyamatot, amelynek során a történetírás művészetéből az egyik legfontosabb tudomány lett. A belső viták ellenére ismeretelméleti kérdésekben egységes történetírást jelentősen átformálja a posztmodern történelemszemlélet, amelynek hatásával a neveléstörténet-írásnak is egyre inkább számolnia kell; fel kell használnia az abban rejlő lehetőségeket a neveléstörténet-írás gazdagítására.

A dolgozat egyik új tudományos eredménye, hogy felveti a neveléstörténeti kánonoknak a neveléstudományokban egyelőre még nem elterjedt, a szociális reprezentációk és a kulturális emlékezet kutatásához kapcsolódó lehetőségét. Ezek az elméletek, amelyek a csoportok – jelen esetben a neveléstörténészek – által alkotott és fenntartott konstruktumok működésére adnak magyarázatok, hosszabb távon a historiográfiai kutatások elméleti alapjait adhatják.

A tankönyveket elemezve vizsgáltam azok énképét, elméleti reflexióit, a tankönyvek tartalmát és forrásait. Az értekezésnek ezek a fejezetei korábban nem feltárt ismeretekkel gyarapították tudásunkat.

A dolgozat legfontosabb eredményeképpen sikerült feltárni a magyar neveléstörténeti kánon alakulásának egy fontos szeletét és a pedagógiai klasszikusok szerepét ennek a kánonnak az alakulásában. A klasszikusok alkották a tananyag döntő részét, rajtuk keresztül definiálódtak a kortárs pedagógiák alapvető paradigmái. A hőszoke történetben elfoglalt szerepének konstruálását több fejezetben mutattam be. Láttunk példát lassú, de folyamatos kiemelkedésre (Comenius), állandó elutasításra (Rousseau), állandó pozitív recepcióra (Pestalozzi), és hullámozó megítélésre (Herbart), valamint „szezonális klasszikusokra”.

A történet konstruálásának kapcsán az bizonyosodott be, hogy a történelemfelfogásban, ideológiában meglévő különbségeket a hasonló történelmi helyzet és a modern történetírás néhány fundamentális ismeretelméleti alapvetése képes felülmúlni, ezért több esetben is jelentős hasonlóságot lehet felfedezni a dualizmus-kori és a szocialista tankönyvek között.

A retorikai eszközök vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a szerzők sokféleképpen kinyilvánították véleményüket neveléstörténeti, pedagógiai, és olykor politikai, világnézeti kérdésekben.

A dolgozatban megfogalmazott hipotézisek közül nem mindegyiket sikerült igazolni.

Igaznak bizonyult, hogy **erőteljes német** hatás érzékelhető a magyar neveléstörténeti tankönyvekben. Ez még Fináczy esetében is igaz, noha ő az, aki leginkább diverzifikálta a forrásait. A forrásokkal kapcsolatban két jelenségre kell felhívni a figyelmet. Egyrészt a korábbi forrásmennyiséghez képest jelentős visszaesés figyelhető meg a szocialista tankönyvekben. Másrészt a magyar források – elsősorban Fináczy - hatása a II. világháború után is megmaradt. A pontos belső hatások vizsgálata egy későbbi, filológiai alaposságú (és számítógéppel segített) kutatásnak lehet tárgya.

Sikerült igazolni, hogy létezik **egyértelműen elkülöníthető egyetemi és tanítóképzős kánon**. Az előzetes várakozásokkal ellentétben az egyetemi kánonba azonban csak Fináczy Ernő és Prohászka Lajos volt sorolható. Tettamanti Béla a tanítóképzős kánonba tartozik, Lubrich Ágost pedig nem sorolható be egyikbe sem.

Csak részben bizonyult igaznak, hogy **Fináczy hatása a kánon alakulására döntő fontosságú**. Fináczy nyomán nem alakult át a tananyag szerkezete, a tanítóképzős kánon megőrizte önálló logikáját. A közös anyagrészek értelmezésében viszont tagadhatatlan Fináczy szerepe, akinek szövegei akár (közel) szó szerint is felbukkannak későbbi – akár szocialista – tankönyvekben.

Szintén csak részben bizonyult igaznak az a hipotézis, hogy a **marxizmus megjelenésével lényeges változások** következtek be a tankönyvekben. A kánont alkotó személyek és események és a tankönyvek forrásai valóban megváltoztak, a történetírás módja viszont hasonló, mint a korábbi tankönyvekben.

Az elemzések igazolták, hogy **a kánonnak újkorral és a jelenkorral foglalkozó részei folyamatos újrakonstruálás alatt álltak**. A legélesebb különbséget ebben a vonatkozásban a szocialista és a korábbi tankönyvek között találjuk.

Az értekezés egyik legfontosabb eredménye, hogy igaznak bizonyult az a hipotézis, hogy **a tankönyvek esetében a „jó történet” kereteit az iskolarendszer és a neveléstudomány aktuális állapota alakítja ki**. A dualista és a szocialista tankönyvek összehasonlításából kiderült, hogy az ideológiai, történetfilozófiai különbségeket felülírták a közös ismeretelméleti alapok és az újonnan formálódó iskolarendszerek és pedagógia legitimálásának kényszere.

Az értekezés eredményei újabb kutatásoknak szolgálhatnak alapul. Értékes eredményeket hozhat a kutatás időbeli kereteinek kiterjesztése a legfrissebb tankönyvekig. Ezekkel kapcsolatban a következő, vizsgálatra érdemes hipotézisek vethetők fel. (1) A tankönyvek ideológiai szorítása a 1970-es évektől oldódott, ezért kevésbé átideologizált tankönyvek születtek. (2) A rendszerváltás előtti tankönyvekben is megtalálható a korábbi tankönyvek – főleg Fináczy – hatása. (3) A rendszerváltás utáni tankönyvek erőteljesen térnek vissza Fináczyhoz, ugyanakkor – főleg a tanítóképzős könyveken – erős nyomokat hagyott a kommunista neveléstörténeti kánon. (4) A rendszerváltás utáni magyar neveléstörténeti tankönyvek nem fordulnak a nemzetközi eredmények felé, ez alól csak a legjelentősebb tankönyv a kivétel.

Mivel az értekezés elsősorban a klasszikusok szerepét és a kánonképzés mozzanatait vizsgálta, az elemzett tankönyvek más szempontú vizsgálata is értékes eredményeket tartogathat. Ilyen szempont lehet a szerzők történetfilozófiai szemléletének, ember- vagy gyermekképeének vizsgálata. A sok szempontú, filológiai alaposságú historiográfiai elemzésre kiváló példát szolgáltat Orosz Gábor tanulmánya Prohászka Lajos neveléstörténeti

előadásairól (Orosz, 2004).

Folytatni érdemes az egyelőre elszigetelt – szintén Orosz Gábor nevéhez fűződő – kezdeményezést a tankönyvek digitalizálására. Az így létrejövő szövegtörzs alkalmas lehetne statisztikai vagy tartalomelemzéses módszerekkel történő vizsgálatra is. Ily módon a tankönyvek közötti „keresztvonalak” felderítése lényegesen egyszerűsödne.

Kutatásra érdemes a „normál” neveléstörténet-írás és a tankönyvek egymásra hatásának vizsgálata. Bizonyos, hogy ezek a tankönyvek felhasználták más neveléstörténeti könyvek, tanulmányok eredményeit, ugyanakkor feltehetjük, hogy hatásuk is volt azokra, főleg Fináczy Ernőnek. Ennek vizsgálatához több kutató összehangolt munkájára lenne szükség.

Szintén a szövegek digitalizálását, és nemzetközi együttműködést igényelnek a tankönyvek külföldi forrásainak felderítése. A Fináczy kapcsán az 5.2. fejezetben bemutatott idézet és annak forrásai kapcsán kijelenthető, hogy ezek a vizsgálatok értékes eredményekkel kecsegtetnek.

Végül, úgy gondolom, hogy a historiográfiai kutatásokat jelentősen gazdagítaná a szövegeknek multidiszciplináris, történeti és nyelvi, nyelvészeti szempontú elemzése.

Irodalom

- Assmann, J. (1999) *A kulturális emlékezet*. Atlantisz, Budapest
- Barta János ifj. (2000): *A tizennyolcadik század története*. Pannonica Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs, Éva (2001): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs .
- Békés Vera (2001): A kutatóegyetem prototípusa: A XVIII. századi göttingeni egyetem. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest 73-94.
- Ben-David, J. (1999): A német tudományos hegemonia és a szervezett tudomány megjelenése. *Világosság*, **40**. 8-9. sz. 152-165.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, **16**. 4. sz. 565-590.
- Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (2007, szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Breisach, E. (2004): *Historiográfia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bruner, j. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Bultmann, R. (1994): *Történelem és eszkatológia*. Atlantisz, Budapest.
- Casale, R. (2004): The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A plea for a history of educational knowledge. *Studies in Philosophy and Education*, **23**. 5. sz. 393-408.
- Chaunu, P. (1998): *Felvilágosodás*. Osiris Kiadó, Budapest
- Chaunu, P. (2001): *A klasszikus Európa*. Osiris Kiadó, Budapest
- Collingwood, R. G. (1987): *A történelem eszméje*. Gondolat, Budapest
- Cunningham, H. (2005): *Children and childhood in Western society since 1500*. Pearson, Harlow.
- Dawkins, R. (1986): *Az önző gén*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Depaepe, M. (2008): Qualities of irrelevance. History of education in the training of teachers. Előadás: Teacher of the 21st Century. Quality Education for Quality Teaching. Az Association for Teacher Education in Europe (ATEE) konferenciája. Riga, 2008 május 2-3.
- Depaepe, M. (2004): How should the history of education be written. Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education*, **23**. 5. sz. 333–345.
- Depaepe, M. (1997): Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education. *Historical Studies in Education*, **9**. 2. sz. 208-223.
- Depaepe, M. és Smeyers, P. (2008): Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, **58**. 4. sz. 379-389.
- Dierich, J. és Tenorth, H.-E. (2003): *A modern iskola kialakulása és működése*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Dombi Alice (2008): A neveléstörténet-írás, mint a kulturális emlékezet forrása. In:

- Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.
- Durkheim, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Elias, N. (2004): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.
- Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 11. sz. 73-80.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Vikto, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetmi Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Kir. Magyar Egyetmi Nyomda, Budapest.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Földes Éva (1972): A neveléstörténet tárgya, funkciója a pedagógia táguló határaival, elágazó problematikájával összefüggésben. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József és Faludi Szilárd (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 193-212.
- Gácsér József és Pukánszky Béla (1992): *Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága*. JGYTF, Szeged
- Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz.70-79.
- Géczi János (2004): Neveléstudomány – neveléstörténet – a neveléstörténet oktatása. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 10. sz. 3-9.
- Géczi János (2006a): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Magyar Pedagógia*, **106.** 2. sz. 147-168.
- Géczi János (2006b): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, **16.** 9. sz. 24-38..
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107.** 1. sz. 57-66.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180-193.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Green, A. (2002): *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA*. Macmillan, London.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2003): *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2006): A történetírás újragondolása. *Híd* **70.** 9. sz. 3-16.
- Gyurgyák János és Kisantal Tamás (2006, szerk.): *Történetelmélet I-II*. Osiris, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Hársing László (1999): *Bevezetés a tudományelméletbe*. Bibo Kiadó, Miskolc

- Hegedűs Judit (2004): A gyermekkortörténet megjelenése és helyzete a hazai neveléstörténeti kutatásokban. *Iskolakultúra*, **14.** 3. sz. 84-89.
- Herbst, J. (1999): The history of education: state of the art at the turn of the century in Europe and North America. *Paedagogica Historica*, **35.** 3. sz. 737-747.
- Horn, K-P. - Németh András - Pukánszky Béla. Tenorth, H-E. (2001, szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1988, szerk.): *A magyar nevelés története. I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Im Hof, U. (1995): A felvilágosodás Európája. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest
- Janssen, J. (1887): *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. I. Band.* k. n., Freiburg.
- Janssen, J. (1896): *History of the German people at the close of the Middle Ages. Vol. 1.* Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., London.
- Kant, I. (1997): Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás? In: Kant, I.: *Történetfilozófiai írások*. Ictus, Szeged
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 17-24.
- Kelemen Elemér (2002): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Balogh László (szerk.): *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. OPKM, Budapest. 45–60.
- Kelemen Elemér (2007): Az általános iskoláról - a 60. évforduló. *Iskolakultúra*, **17.** 5. sz. 3-15.
- Kéri Katalin (2001a): Az iszlám neveléstörténet kutatásának és tanításának szükségességéről. *Acta Pedagogica* **2.** 2.sz. 21-26. (on-line: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/actaisz.htm>, 2010. február 22.)
- Kéri Katalin (2001b): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 229-245.
- Kéri Katalin (2004b): A középkori muszlim nevelési irodalom főbb témái. *Magyar Pedagógia*, **104.** 4. sz. 409-429.
- Kéri Katalin (2004a): Leánynevelés az aztékok körében. *Neveléstörténet*, **1.** 1. sz. 92-110.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*. Pro Pannónia, Pécs.
- Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, **36.** 11. sz. 1087–1102.
- Kornis Gyula (1932): *Neveléstörténet és szellemtörténet*. MTA, Budapest.
- Kóródy Miklós (1918): *Neveléstörténet*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., Budapest.
- Kósa László (1998, szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi,*

- üggyédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Kron, F. W. (2003): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Budapest.
- László János (1999): *Társas tudás elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei.* Stentia Humana-Kairosz, Budapest.
- László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány*, **47.** 1. sz., 48-57.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lowe, R. (2002): Do we still need history of education: is it central or peripheral? *HISTORY OF EDUCATION*, 31. 6. sz. 491-504 .
- Löwith, K. (1996): *Világtörténelem és üdvtörténet. A történelemfilozófia teológiai gyökerei.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme. I. A nem-keresztény vagy nemzeti nevelés korszaka.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Lubrich Ágost (1876a): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. I. könyv.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Lubrich Ágost (1876b). *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Majtényi György (2005): Az "új kultúrtörténet"-ről. *Aetas*, 20. 3. sz. 162-169. o.
- McGrath, A. E. (1993): *Reformation Thought.* Blackwell, Oxford – Cambridge.
- Medinszkij (1951): *A nevelés története.* Közoktatásügyi Kiadóvállalat. Budapest.
- Mester Béla (2007) Magyar felvilágosodás – német vagy skót? In: Ludassy Mária (szerk.): *A felvilágosodás álmai és árnyai.* Áron Kiadó, Budapest. 393-443.
- Mészáros András: (2000): *A filozófia Magyarországon. A kezdetektől a 19. század végéig.* Kaligramm, Pozsony
- Mészáros István (1981a, fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta): *Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar fordítása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981b): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2005a): Batthyány Ervin bögötei anarchista iskolája. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.) *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest. 113-136.
- Mikonya György (2005b): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*. **15.** 2. sz. 52-63.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös Kiadó, Budapest. 54-114.
- Mikonya György (2008): A Herbart-recepció magyar historiográfiai hatása. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 121-134.
- Mikonya György és Pirka Veronika (2010): Életreform- és társadalmi-pedagógiai megújulási mozgalmak Magyarországon a 20. század elején. *Iskolakultúra* **20.** 3. sz. 87-100.
- Mitter, W. (2004): Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state. *Compare* **34.** 4. 351-369.
- Molnár László (1884): *A nevelés történelme.* Lauffer Vilmos, Budapest.

- Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem*. Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs
- Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum, Budapest.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775-1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2000): Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigília* 5. sz. 328-337. o.
- Németh András (2002a): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2002b): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: Németh András (szerk.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 25-43.
- Németh András (2002c): A magyar neveléstudomány katolikus hagyományai In: Balog László (szerk.): *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban. Neveléstörténeti Füzetek 19.* OPKM, Budapest. 75-93.
- Németh András (2002d): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától, a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *ISKOLAKULTÚRA*, 12. 3. sz. 21-32.
- Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, 15. 3. sz. 53-68.
- Németh András (2004): Az ember – és világainak változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005a): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Németh András (2005b): A századelő magyar életreform törekvései. *ISKOLAKULTÚRA*, 15. 2. sz. 38-51.
- Németh András (2005c): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15. 9. sz. 50-70.
- Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra*, 16. 4. sz. 93-110.
- Németh András (2008a): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra* 18. 9-10. sz.
- Németh András (2008b): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13-53.
- Németh András (2008c): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, 18. 5-6. sz. 86-103.

- Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi irányzatai. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46-76.
- Németh András, Mikonya György, Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia. Nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Pukánszky Béla, Horn K.-P. és Tenorth H.-E. (2001, szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Nóvik Attila (1999): Szabolcs Éva: Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868 – 1890. *Magyar Pedagógia*, **99**. 4.sz. 457-459.
- Noiriel, G. (2001): *A történetírás „válsága”. Elméletek, irányzatok és viták a történelemről tudománnyá válásától napjainkig*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Norris, P. És Inglehart, R. (2004): *Sacred and secular: religion and politics worldwide*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nóvoa, A. (2001): Texts, Images, and Memories: Writing new histories of education. In: Tom Popkewitz, T., Franklin, B. és Pereyra, M. (szerk.): *Cultural History and Education*. RoutledgeFalmer, New York. 45-66.
- Orosz Gábor (2004): Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténeti előadásai. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 88-122.
- Orosz István, ifj. Barta János és Angi János (szerk.): *Európa az újkorban*. Multiplex Media – Debrecen University Press, Debrecen
- Palmer, R. R., Colton, J. És Kramer, L. (2002): *A History of the Modern World*. Knopf, New York.
- Pléh Csaba (1996): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, **8** 2. sz. 265-282.
- Pléh Csaba (2000) A gondolatok terjedési mechanizmusai: mémek vagy fertőzések. *Replika*, 40.
- Pokol Béla (1992): *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Pokol Béla (2004): *Szociológiaelmélet*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (2004a): *Az európai ókor neveléstörténete*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Prohászka Lajos (2004b): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus.: Zákány József (1785-1856) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, **34**. 11. sz. 1099-1105.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 11. sz. 1045-1055.
- Pukánszky Béla (1998): Szilasy János. In: Szilasy János: *A nevelés tudománya*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 347-354.
- Pukánszky Béla (1999): Schneller István morálpedagógiai rendszere. A háromlépcsős etikai fejlődés. *Iskolakultúra*, **9**. 12. sz. 40-51.

- Pukánszky Béla (2000): Immanuel Kant pedagógiája. In: Balogh László (szerk.): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig*. OPKM, Budapest. 19-32.
- Pukánszky Béla (2002a): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh András (szerk.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 101-120.
- Pukánszky Béla (2002b): Herbart pedagógiájának időszerűsége: példa a középút keresésére. In: Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti kaleidoszkóp – A középkortól napjainkig*. OPKM, Budapest. 21-30.
- Pukánszky Béla (2002c): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, **12.** 5. sz. 18-26.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumai. In: Németh András, Mikonya György, Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia. Nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192-213.
- Pukánszky Béla (2005c): Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, **15.** 2. sz. 26-37.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei.: Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2007a): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950-1956. In: Häder S és Wiegmann U. (szerk.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien. 91-105.
- Pukánszky Béla (2007b): Die Rezeption der pädagogischen Ideen von Pestalozzi im Ungarn des 19. Jahrhunderts. In: Schmitt Hanno, Horlacher Rebekka, Tröhler Daniel (szerk.) *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*. Verlag P. Haupt, Bern. 190-197.
- Pukánszky Béla (2007c): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, **16.** 4. sz. 551-564.
- Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ravasz János és Felkai László (1951): *Magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ricoeur, P. (2001) A narratív azonosság. In: László János (szerk) *Narratív pszichológia. Narratívák 5. Kijárat*, Budapest .
- Riesmann, D. (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Salamon Konrád (2006, szerk.): *Világtörténet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, **106.** 4. sz. 263-285.
- Sáska Géza (2008): A pedagógiai gondolkodás mint a megismerés korlátja. A reformpedagógia recepciókutatásának módszertani dilemmái. In: Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 134-157.
- Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Sebestyén Gyula (1896): *Elemi isk. Tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampert Róbert kiadása, Budapest.

- Somlai Péter (2004, szerk.): *Az evolúció elméletei és meteforái a társadalomtudományokban*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Sperber, D. (2001) *A kultúra magyarázata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, **36**. 4. sz.
- Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, **93**. 3. sz. 215-221.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 106-122.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika az 1950-es években Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 2006.
- Szabolcs Éva (2008): *Neveléstörténet-írás az 1950-es évek első felében*. In: Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szentpétery Imre (1935): *A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. IV. Kötet. A Bölcsészettudományi Kar története 1635–1935*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Szilágyi Györgyi és Flóra Gábor (2003): Változó vallásosság. Vallási viszonyulásmódok és egyházi szerepvállalás szociológiai kutatások tükrében. *Korunk*, **14**. 7. sz. 70-78.
- Takács Péter (2007, szerk.): *Államelmélet*. Szent István Társulat, Budapest.
- Tanay Antal (1954): *Egyetemes neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tenbruck, F. H. (1998): A polgári kultúra. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 52-70.
- Tenorth, H.-E. (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – A németországi pedagógiai historográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, **97**. 2. sz. 111-125.
- Tenorth, H.-E. (2001): „A new cultural history of education”. A developmental perspective on history of education reserach. In: Tom Popkewitz, T., Franklin, B. és Pereyra, M. (szerk.): *Cultural History and Education*. RoutledgeFalmer, New York. 67-82.
- Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentberlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik. 1. Von Erasmus bis Helene Lange*. Beck C. H Velag, München. 9-20.
- Tenorth, H.-E. És Horn, K.-P. (2000): A neveléstudomány fejlődése Németországban 1900 és 1950 között. In: Németh András és Heinz-Elmar Tenorth (szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 69-140.
- Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet. Egyetemi előadás jegyzete*. Tanulmányi Osztály, Szeged
- Tomka Miklós (2000): Vallásfilozófiák az ezredfordulón. Világosság ? 8-9.sz. 140-148.
- Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 95-123.
- Tröhler, D. (2004): The establishment of the standard history of philosophy of education and suppressed traditions of education. *Studies in Philosophy and Education*, **23**. 5. sz. 367–391.
- Tröhler, D. (2006a): The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 2. 2. sz. (online:

<http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/trohler.htm>, megtekintés:)

- Tröhler, D. (2006b): History and Historiography of Education: Some remarks on the utility of historical knowledge in the age of efficiency. *Encounters on Education*, 7. 3. sz. 5 – 24 .
- Vág Ottó (1969): *A neveléstudomány néhány elméleti kérdése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1972): A neveléstörténet kutatási területeinek és interdiszciplináris kapcsolatainak rendszere. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József és Faludi Szilárd (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 297-320.
- Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (1998): A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 7-11.
- Vaszkó Mihály (1954): *Neveléstörténet*. Felsőoktatási Jegyzetellátó vállalat, Budapest
- Veyne, P. (2000): Sem tények, sem geometriai létező, hanem cselekmények. In: Thomka Beáta (szerk.): *A történelem poétikája. Narratívák 4*. Kijarat Kiadó, Budapest. 65–80.
- Welpton, (1916): *Principles and methods of physical education and hygiene*. W. B. Clive, London.
- White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wolfgang Mitter (2004): Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state. *Compare*. Vol34. No 4. 351 – 369.

Ábrajegyzék

1. ábra: A szerzők klaszterekbe sorolásának dendrogramja.....	71
2. ábra: A francia és német tankönyvekben szereplő szerzők nemzetiség szerinti összetétele (említések százalékában).....	81
3. ábra: A klasszikusok aránya az összes téma százalékában.....	82
4. ábra: A klasszikusok korszakonkénti százalékos megoszlása (az összes klasszikuson belül).....	83
5. ábra: A klasszikusok nemzetiségi megoszlása (az összes klasszikus százalékában).....	86

Táblázatjegyzék

1. táblázat: A kommunikatív és a kulturális emlékezet (Assman, 1999).....	51
2. táblázat: A gondolatok terjedési mechanizmusai Pléh (2000) szerint.....	55
3. táblázat: Az anyagrészek százalékos aránya a tankönyvekben.....	69
4. táblázat: A tankönyvekben megtalálható témák száma	73
5. táblázat: Az összes tankönyv több mint felében megtalálható témák.....	73
6. táblázat: Az egyetemi szerzők mindegyikénél előforduló témák.....	74
7. táblázat: A Fináczy és Prohászka által bemutatott témák.....	75
8. táblázat: A tanítóképzős könyvek több mint felében előforduló témák.....	76
9. táblázat: A kommunista tankönyvek meghatározó témái.....	77
10. táblázat: A marxista kánonból kikerülő témák.....	78

Mellékletek

1. sz. melléklet: A tankönyvekben megtalálható témák

	Lubrich	Finácz	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaszkó	Tanay-Felkai-Ravasz
Primitív népek nevelése	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Kína	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
India	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
Perzsia	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
Egyiptom	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
A görög nevelés általános jellemzése	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
A görög nevelés a hőskorban	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Spártai nevelés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pythagoras	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
A kisázsiai jónok	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Athéni nevelés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Theba és Macedonia nevelése	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A jón-attikai ifjúkor elméleti nevelései	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Szofisták	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
Materialista görög filozófusok	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szokratész	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Iszokratész	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szokratész követői	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Platón	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Arisztotelesz	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Hellenizmus nevelésügye	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arisztotelesz tanítványai	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szokratész további követői	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Panaithiosz	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pruszi Dión	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Róma nevelés általános jellemzése	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
A római nevelés a császárság előtt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A római tügy Augustus korától a nyugatr. birodalom bukásáig	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etruszkok	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcus Porcius Cato Censorius	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Terentius Afer és M. Terentius Varro	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
Marcus Tullius Cicero	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
Vitruvius	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Epiktétosz	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcus Aurelius	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Plótinosz	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Philosztratosz	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lucius Annaeus Seneca	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
Marcus Fabius Quintilianus	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Plutarchus	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Lucianus Samosata	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aelius Donatus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
A római birodalom jelentős oktatási központjai	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A szegény- és árvaügy a római birodalomban	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Germánok	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaszkó	Tanay-Felkai-Ravasz
Zsidó nevelés	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Ókori nőnevelésről	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Jézus Krisztus, és a keresztény nevelés alapjai	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
A kereszténység első századainak iskolái és nevelésügye	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
A keleti egyház hittudományi nevelése	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
A muhamedanizmus és nevelése	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
A ker. és a keresztény műveltség továbbterjesztése Nyugaton	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
Szent Benedek és a zárdai iskolák	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A plébániai, püspöki vagy székesegyházi, káptalani iskolák	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nagy Károly és a Karoling-reneszánsz	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
A pápaság	1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
A ker. háborúk befolyása a művelődésre és különösen a nevelésre	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
A lovagi nevelés	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A skolaszticizmus és a miszticizmus	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
A zárdai, székesegyházi és káptalani iskolák hanyatlása	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A városi iskolák és a céhes nevelés	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
Az egyetemek	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A középkori oktatás tárgyai	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tanárok és diákok a középkorban	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Keresztény nőnevelés	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
Alexandriai Kelemen	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Origenes	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Aranyszájú sz. János	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
Nazianzoszi Szt. Gergely	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Nagy sz. Vazul	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
Terullian	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Szent Cziprián	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szent Jeromos	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
Szent Ágoston	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
Sevillai Izidor	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Martianus Capella	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Boethius	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cassiodorus	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Donatus és Priscianus	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Nagy szent Gergely	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Beda Venerabilis	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
Winfried (vagy Bonifacius)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alkuin	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
Hrabanus Maurus	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
Hugo a Sancto Victore	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Dominicus Gundissalinus	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bellovacensis	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peraldus	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szent Tamás, Aquinói	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Duns Scotus	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Occam	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Roger Bacon	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Salisbury János	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colonna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominici	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Porzia	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Gerson	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gerbert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Notker Labeo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Petrus Abelardus	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Hugo a Sancto Victore	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alanus ab Insulis	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alexander de Villa Dei	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aegidius Romanus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Vincent de Beauvais	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
William Wykeham	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Geert de Groot és a hieronymiták	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carthusianus	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bitschin	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevelés a pogány magyaroknál	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Magyar középkor	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
Sz. István	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Iskolák az Árpádok idején	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Külföldi iskoláztatás és műveltség az Árpád-királyok alatt	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Dante, Petrarca és Boccaccio, a reneszánsz elindítói	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A reneszánsz Olaszországban	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
A reneszánsz Európa más országaiban	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Giovanni Malphagino	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lionardi Bruno	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carlo Marsuppini	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ambrogio Traversari	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gianuzzo Manetti	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Francesco Filelfo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poggio Bracciolini	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cosimo Medici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lorenzo Medici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Angelo Politano	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Castiglione	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lorenzo Valla	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antonio degli Beccadelli	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomasso Parentucelli (V. Miklós)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X. Leó	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bembo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Petrus Pomponatius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafaello	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michelangelo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gerhardus Magnus	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Florentius Redwyn	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Züphteni Gerhardus	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Thomas Kempis	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Johannes Wesel	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rudolphus Agricola	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alexasnder Hegius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rudolphus Lange	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hermannus Buschius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wimpheling Jakab	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Joannes Reuchlin	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Ulrich von Hutten	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celtes Konrád Protucius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Joannes Dalburgius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wilibaldus Pirkhaimer	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nicolaus Clemangis	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Raimundus Sabunde	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Johannes Huart	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pier Paolo Vergerio	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Guarino da Verona	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Vittorino da Feltre	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Maffeo Vegio	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Enea Silvio da Piccolomi	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Jakob Wimpheling	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Jacopo Sadoletto	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Nebrija	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vives	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Morus	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Thonmas Elyot	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mulcaster	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emmanuel Alvarez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Magyar reneszánsz	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
A hitújítás	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
Erasmus	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
Luther Márton	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
Zwingli Ulrik	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Calvin János	1		0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Melanchton	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
A protestánsok nevelésügye (iskolarendszerük jellemzői)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
A katolikus nevelésügy a 16. és 17. században (pl. jezsuiták)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Reformáció, ellenreformáció Magyarországon a 16. és 17. században	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Petrus Ramus	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Montaigne	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
Rabelais	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Trotzendorf	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Sturm	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
Camerarius Joakim	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Micylus Jakab	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rollin	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Neander Mihály	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
Hieronimus Wolf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Calasanzi Szt. József	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Borommai Szt. Károly	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
De Breulle Péter	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Paulai Sz. Vince	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Angela Merici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ward Mária	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Pierre Charon	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
René Des-Cartes	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Claude Fleury	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Verulami Baco Ferenc (Francis Bacon)	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Thomas Hobbes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Spinoza	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
John Locke	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Moschersoch Mihály	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schuppius Boldizsár	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Andrea János	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ratichus Farkas	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
Roger Ascham	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Richard Mulcaster	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Amos Comenius	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Apáczai Csere János	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
Honter János	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
Stöckel Lénárd	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Keresztury Pál	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
Ladivér Illés	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Tótfalusi Kis Miklós	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Böhm Jakab	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spener Jakab	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0
Francke Herman Ágost és a Pietizmus	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Hecker Gyula	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Milton János	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
Zinzendorf Lajos gróf	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
De la Salle	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Fenelon-Salignac Ferenc	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Oláh Miklós	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Draskovics György	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Drugeth György	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Báthori István	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Pázmány Péter	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
A realizmus Angliában	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A Francia materialisták	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Voltaire	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Condillac	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Helvetius	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Diderot	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Jean Jacques Rousseau	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Joseph Alexander Victor Hupay	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
A német felvilágosodás	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A philanthropinismus	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
A német nép- és polgári iskolák a 18-19. sz.-ban	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
A német középiskolák a 18-19. sz.-ban	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A német egyetemek a 18-19. sz.-ban	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Magyarország nevelésügye a 18. században (Ratiok)	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Francia forradalom nevelésügyi törekvései	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
A neohumanizmus	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Basedow János Bernát	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Rochow Frigyes Éberhard	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Salzmann Kristóf	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
Felbiger János Ignác	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Kindermann Ferdinánd	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Campe	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Heinicke Sámuel	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Niethammer Frigyes, Emánuel	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Cellarius Gesner	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ernesti Heyne	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cellarius Keresztély	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesner Mátyás	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ernesti Ágost János	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Heyne Gottlieb Keresztély	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bernyák Bernát	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Pestalozzi	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jean Baptiste Gringoire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Tessedik Sámuel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oroszországi művelődés kezdetei + Nagy Péter.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jankocics de Mirjevo	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Utópista szocialisták	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Robert Owen	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Fourrier	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A 19. szd-i orosz forradalmi demokraták (Hercen, Belinszkij, Csernisevszkij)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Usinszkij	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Tolsztoj	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Marx és Engels	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Lenin és Sztálin	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Krupszkaja	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Makarenko	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Wolf Hermann és Böckh	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kant	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Fichte	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Schopenhauer	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schelling	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hegel	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Rosenkranz Károly	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Scleiermacher	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Herbart	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Herbart iskolája	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Ziller	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Theodor Waitz	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Karl Volkmar Stoy	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Otto Willmann	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Dörpfeld Frigyes Vilmos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Wilhelm Rein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Magyar Realizmus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Széchenyi István	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Wesselényi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Vincenzo Gioberti	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Antonio Rosmini	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Raffael Lambruschini	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Kölcsey Ferenc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
Táncsics Mihály	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Kossuth Lajos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Kellner Lőrinc	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Oberlin Frigyes	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
A kisdédóvás gondolata	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Fröbel Frigyes	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Johann Ramsauer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Beneke Frigyes Ede	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Gall Ferencz József	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schmidt Károly	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Lessing	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Herder	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Humboldt	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schiller és Göthe	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Jean Paul Richter	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Dursch Márton	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Palmer Keresztély	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Harnisch Vilmos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Scholz Farkas Keresztély (Scholz Kristóf)	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lüben August	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Niemeyer	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Schwarz Frigyes	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Curtmann	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Stephani Henrik	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Milde Vince Ede	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Sailer János Mihály	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Wittmann György	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Overberg Bernát	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Dinter Gusztáv	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Graser János	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Gräfe Henrik	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Diesterweg Adolf	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Schmid Kristóf	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Hergenröther János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Kernthaler Ferencz	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Devora József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Stapf József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Janis Egyed atya	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Demeter Ignác	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Schmidt K. A.	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Harnisch Vilmos	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Zeller Henrik	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Denzel Bernát	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Weinhofer József	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Zerenner Károly	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Heinroth János	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Európa többi államának (nem Németo.) iskolaügye a 19. században	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Pozitivizmus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
August Comte	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
George Combe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
John Stuart Mill	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alexander Bain	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Herbert Spencer	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Roberto Ardigo	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Giovanni Vidari	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Pesszimizmus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Arthur Schopenhauer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Magyarország nevelésügye a 19. században	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
Tanügyi irodalmunk a XIX. században	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Iskolatípusok Magyarországon a 19. században	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tantárgyak	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maróthy György	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1
Bél Mátyás	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
Mikes Kelemen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Barkóczy Ferenc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Losonczi Hányoki István	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
Székely Ádám	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Wályi K. András	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Molnár János	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Mirevoi Jankovich Tivadar	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Szőnyi Nagy István	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
Jászberényi Pál	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Szilágyi Benjámim	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Szombathy János	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Beély Fidél	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Beke Kristóf	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Brassai Sámuel	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Török Pál	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Brunszvik Teréz	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Fáy András	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Kiss Pál	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Majer István	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Márki József	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Ney Ferenc	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Simon Antal	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Schedius Lajos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Várad Szabó János	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
Szőnyi Pál	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Tavassy Lajos	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
Warga János	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Zimmermann Jakab	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Eötvös József	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Deák Ferenc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Trefort Ágoston	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Csáky Albin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Wlassics	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Apponyi Albert	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Zichy János	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Lubrich Ágost	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
Felméri Lajos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
Kármán Mór	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Fináczy Ernő	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Weszely Ödön	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gyertyánffy István	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Kiss Áron	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Zirzen Janka	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Paal Ferenc	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Emericzy Géza	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Erdődi János	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Schultz Imre	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Mennyey József	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
Gálfalvi Dombi Sámuel	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Árgyán János	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Széchy Imre Ágoston	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Szalai báró Barlóczy László	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Lácza Szabó József	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Edvi Illés Pál 1793-1871	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Szilassy János	0	0	0	0	0	1		0	0	0	0	0	0	0
Fábián Gábor	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Böszörményi Pál	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Szeremley Gábor	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Kunoss Endre	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Peregriny Elek	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Májer István	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Márki József	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Erdélyi Indali Péter	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Molnár Aladár	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Hegedűs László	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Orbán József	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Árvay József	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Gönczy Pál	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Nagy László (1817	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Környei János	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Schwarz Gyula	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Bárány Ignác	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Veres László	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Pyrker János László	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Veszprémi István	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Perlaki Dániel	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Molnár János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szerenczi Nagy István	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szakonyi József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Tothpápai Mihály	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Éder József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Rapos József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szabó Endre	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Wargha István	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mednyánszky Alajos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Balogh György	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Jallosics András	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mendlik János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lesnyánszky András	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Neumann Salamon	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Braun Lipót	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Bedeó Pál	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Somogyi Károly	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Joó János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Rendek József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Haas Mihály	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Kunoss Endre	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
Roder Alajos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Bende József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mészáros Imre	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Rónay Jácint	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Hegedűs László	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ballagi Mór	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Sujánszky Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szvorényi József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Gyurics Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lutter Nándor	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szabóky Adolf	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Fekete Károly	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Pellet József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Kubinszki József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Scharenbeck János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Füßy Tamás	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Bésán József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Csengery Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lonkay Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lederer Ábrahám	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szauter Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Singer Izrael	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Zsendovics József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Samassa József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mendlik Ágoston	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Békey Imre	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Molnár László	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Zelliger József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Madzsar János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Szulik József	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Péterfi Sándor	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Novák Lajos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mócsi Antal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Répássy János	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Steinberger Ferenc	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Fonyó Pál	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Frim Jakab	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lóránffy Zsuzsánna	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ippi Bydeskuty Amália	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Freiberegr Francziska	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Beszerédi Amália	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Röszler Ágnes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Uhl Józsa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Gonzaga Castiglione Józsa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Utilitarizmus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Christoph Semler	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Az újkori nőnevelés	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Munkaiskola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Reformpedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
A gyermektanulmány	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
Kísérleti pedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
Stanley Hall	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Georg Kerschensteiner	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Nagy László	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Ranschburh Pál	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Wilhelm Lay	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Lay Ágoston	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Ovide Déroly	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Adolphe Ferrière	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Maria Montessori	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Cousinet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Otto Tumlirz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mai pedagógiai irányok	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Individuális pedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Perszonális pedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Szociális pedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Kultúrpedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Állampolgári nevelés, nemzetnevelés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Rudolf Hildebrand	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Linde Ernő	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Wilhelm Dilthey	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Rudolph Christoph Eucken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Schneller István	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ellen Key	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Gurlitt Lajos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Wyneken G.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Paul Natorp	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Edmund Husserl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
John Dewey	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Hugo Gaudig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mázy Engelbert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ernst Meumann	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Thorndike	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Stern Vilmos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Giovanni Gentile	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ernst Krieck	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Szellemtudományi pedagógia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Eduard Spranger	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Kornis Gyula	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Erkölcsevelés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Don Bosco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Friedrich Paulsen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Messer Ágoston	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Rober Baden-Powell	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Friedrich Wilhelm Foerster	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Franz Xaver Eggersdorfer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Tóth Tihamér	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Esztétikai nevelés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Ruskin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Konrad Lange	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Lichtwark Alfréd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Volkelt János	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Weber Ernő	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
A szentszék szava	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
A tanácsköztársaság művelődéspolitikája	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

	Lubrich	Fináczy	Prohászka	Tettamanti	Dölle	Kiss	Molnár László	Erdődi	Kóródy	Molnár Oszkár	Németh	Sebes	Vaskó	Tanay-Felkai-Ravasz
Elenforadalom és fasizmus (1919-1945)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
A kommunista párt harca a magyar ifjúság jobb életéért	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Földes Ferenc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
A népi demokrácia nevelésügyének fejlődése	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Veres Pálné Beniczky Hermin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Zsidók nevelése	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Szegény Iskolák és menedékházak	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Iskolarendszerek a kapitalista országokban	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

2. sz. melléklet: A megvizsgált tankönyvek szerzői

Néhány (főleg tanítóképzős) szerzőről csak kevés életrajzi adat lelhető fel. A szerzőket röviden, abc-sorrendben ismertetem.

Dölle Ödön (1845? – 1873): A királyi katolikus tanítóképezde igazgatója Kassán. Előtte Pesten és Szatmáron tanított. Az 1872-73-as kolerajárvány idején halt meg. Legfontosabb művei: *Elméleti és gyakorlati német nyelvtan*. Pest, 1869; *A magyar szent korona országainak földrajza*. Pest, 1869; *A nevelészet története*. Pest 1871; *A gyakorló iskola. Rendszeres kalauz a népiskola tantárgyainak kezelésére*. Budapest 1873.

Erdődi János (1844 – 1904): A királyi katolikus tanítóképezde igazgatója Kassán. Előtte Sárospatakon tanítóskodott, majd 1870-ben a kassai tanítóképző gyakorlóiskolájának lett a vezetője. 1871-ben helyettesíti Dölle Ödönt, 1876-tól a képezde igazgatója. Legfontosabb művei: *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest, 1880; *Neveléstan (I. Embertan, II. Neveléstan, III. Neveléstörténet)*. Kassa 1881, 2. kiadás Budapest 1900-01; *A történettudományi tárgyak módszertana.*, Budapest, 1882; *Természetrajz és természettan módszertana*. Budapest, 1882;

Felkai László (1920-2007): magyar-történelem szakos tanári oklevelet szerzett a Budapesti Tudományegyetemen. A Dolgozók Gimnáziuma, a Pedagógiai Tudományos Intézet, majd az ELTE tanára. Fontosabb munkái: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest, 1979; *A munkásság nevelésügyi törekvései a dualizmus korában*. Budapest, 1980.; *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest, 1980.

Finácz Ernő (1860 – 1935): A budapesti egyetemen szerzett klasszika-filológusi diplomát, majd ugyanitt doktorál. Néhány évig középiskolai tanár, majd a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban tisztviselő, ez idő alatt több külföldi tanulmányúton is részt vett. Az Országos Közoktatási tanács előadója, majd ügyvezető alelnöke. Részt vett az 1924-es középiskolai és tanárképzési reform megalkotásában. 1901 és 1930 között a Budapesti Tudományegyetemen a pedagógiai tanszék professzora. Fontosabb munkái (neveléstörténetén kívül): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Budapest, 1899-1902, *A francia középiskolák múltja és jelene*. Budapest, 1890; *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest, 1896.

Kiss Áron (1845 – 1908.): 1870-től a nagykőrösi református tanítóképző igazgatója. Emellett volt a sárospataki tanítóképezde tanára, majd 1875-től a Paedagogium tanára, és a polgári iskolai tanítóképző igazgatója is. Jelentős tudományszervezői és elméleti valamint gyakorlati pedagógiai munkásságot fejtett ki. Legfontosabb művei: *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Pest, 1872; *Nevelés és oktatástan. (Öreg Jánossal)* Budapest, 1875; *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest, 1891.

Kóródy Miklós: (1867 - ?): Pályáját Körmöcbányán polgári iskolai tanárként kezdte. 1903-tól a pécsi római katolikus tanítóképző tanára, majd nyugalomba vonulása után a bátaszéki polgári iskola igazgatója.

Lubrich Ágost (1825 - 1900): Tanulmányait a pesti tanítóképzőben végezte, 1848-tól a szegedi tanítóképző intézetben tanított, majd elbocsátása után középiskolai tanárként dolgozott. 1870-től a pesti egyetem pedagógiaprofesszora. Katolikus alapozású pedagógiai rendszere szemben állt a herbartiánus pedagógiával. Legfontosabb művei: *Neveléstudomány. I–IV*. Pozsony, 1868.; *A nevelés történelme. I–III*. Budapest, 1874. 1876.; *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszteriális középtanodai tanterv*. Budapest, 1875.

Molnár László (1833 – 1902): A királyi katolikus tanítóképezde igazgatója Budapesten. Előtte Tolna megyében és Pesten néptanítóskodott. 1864-től a képezde tanára, 1871-től pedig igazgatója is. Legfontosabb művei: *A nevelés történelme*. Budapest 1876, második kiadás: 1884; *A nevelés tankönyve (I. Embertan, II. Neveléstan)*. Budapest, 1878-79; *A tanítás tankönyve (I. Általános tanítástan, II. Részletes tanítástan. Anyanyelvtanítás, III.*

Számтанítás, IV. Reáliák és szépügyességek tanítása). Budapest, 1881-1886.

Molnár Oszkár (1881 – 1954): 1905-ben szerzett filozófia-pedagógia szakos tanítóképző intézeti tanári oklevelet. 1905-06-ban segédtanár a Paedagogiumban. 1907 és 1918 között a Kolozsvári Állami Tanítóképző tanára. 1919-től a budapesti állami tanítóképző tanára, majd 1928-tól igazgatója. A *Család és Iskola* (1913-18) és a *Magyar Tanítóképző szerkesztője*. Főbb művei: *Bevezetés a gyermektanulmányba*. Kolozsvár, 1915, *Szociális pedagógiai intézmények*, Kolozsvár, 1917, *A tanítói módszer történeti fejlődése*. Budapest, 1926.

Németh Imre: (1884 – 1948): Teológus és bölcész diplomát szerzett a budapesti tudományegyetemen. 1908 és 1920 között gimnáziumi tanár, majd 1920 és 1944 között Kőszegen a domonkos apácák tanítóképzőjének és polgári leányiskolájának igazgatója.

Prohászka Lajos (1897 – 1963): görög-latin szakon végzett a budapesti egyetemen, pedagógiából doktorált 1920-ban. 1929-ben habilitált a Pécsi Tudományegyetemen, 1935-től a Budapesti Tudományegyetem a neveléstudomány nyilvános rendkívüli egyetemi magántanára. A háború előtti és az azt követő évek pedagógiai közéletének jelentős figurája. 1949-ben Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter eltávolította az egyetemről. Főbb művei: *Vallás és kultúra*. Budapest, 1928, *Pedagógia, mint kultúrfilozófia*. Budapest, 1929, *Az oktatás elmélete*. Budapest, 1937, *Történet és kultúra*. Budapest, 1946.

Ravasz János (1915 – 2004): tanulmányait a Budapesti Tudományegyetemen végezte, 1938-ban doktorált. 1938-tól középiskolai tanár, majd 1948-tól az Országos Neveléstudományi Intézet munkatársa. 1950-től középiskolai tanár, 1952-től az ELTE-n, majd a PTI-ben dolgozik. A forradalom után újra középiskolai tanár, a '60-as évek második felében tér vissza a felsőoktatásba. Főbb művei: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100 – 1849*. (szerk.) Budapest, 1966. *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. (társszerzőkkel) Budapest, 1968,

Tettamanti Béla (1884 – 1959): A budapesti egyetemen magyar és német szakon diplomázott. Makóra került a főgimnáziumba, majd 1926-ban lett a szegedi Tanárképző Intézet tanára. -ban a szegedi egyetemen magántanárrá habilitálták. A világháború után belépett a kommunista pártba, 1947-ben Kolozsvárra ment tanítani. Innen került 1949-ben a szegedi egyetem pedagógiai tanszékére tanszékvezetőnek. Itt dolgozott 1959-es nyugdíjazásáig. A II. világháború előtt a nemzetnevelés eszméjének elkötelezett támogatója, utána a kiépülő kommunista pedagógia egyik prominense. Szerepet vállalt a „magyar pedagógia perében”, cikket írt a Faragó-Kiss-féle „Az új nevelés kérdései” ellen. Tagja volt a Magyar Tudományos Akadémia (Állandó) Pedagógiai Bizottságának, melynek 1957-ben az elnöke is lett. Főbb művei: *A közösség gondolata Kármán Mór neveléstudományában*. Szeged, 1928. *A személyiség nevelésének magyar elmélete*. Schneller István rendszere. Szeged, 1932. , *Művelődés- és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában*. Szeged, 1956.

Sebes Gyula: a makói gimnázium igazgatója 1927-től 1930-ig. Utána a budapesti Verböczy István Gimnázium tanára és igazgatója.

Tanay Antal: 1914-től Stubnyafürdőn tanít az állami tanítóképző intézetben, majd 1919-től Jászberénybe kerül. 1939-től budai képzőben tanít, majd Padányi-Frank Antal ideiglenes helyettese, végül megbízott igazgató. 1946-ban B-listázzák, majd érdemeire való tekintettel visszahelyezik állásába.

Vaszko Mihály (1920 – 1970): 1939-ben a jászberényi Állami Tanítóképzőben tanítói képesítést szerez, majd a szegedi egyetemen filozófia-pedagógia szakon tanul. 1939–1949 között tanító, majd általános iskolai nevelő. Az Országos Neveléstudományi Intézetben, majd az Oktatásügyi Minisztériumban dolgozott, ahol pedagógusképző főosztályának vezetője lett (1950–53). 1953-tól az MTA Gyermeklélektani Intézetének tagja. Élete utolsó éveiben munkalélektannal foglalkozott, az irányzat egyik hazai megalapítójaként tartják számon.

Fontosabb művei: *Neveléstörténet*. Budapest, 1954; *Mérnöki lélektan*. Budapest, 1963; *Ergonómia*. Budapest, 1964; *Munkalélektan*. Budapest, 1966, 1970.

3. sz. melléklet: Lubrich antiszemita szöveghelye

„Részünkről, figyelembe véve egynémely zsidónak emberséges törekvéseit, és számba véve az emancipációból keletkező nemesedést, e mű I. Részében azt mondtuk, hogy az új kor művelt államainak izraelitái teljes egyenjogositásuk következtében, úgy látszik, mindinkább kilépnek elszigeteltségökből, elhagyják azt, ami őket polgártársaiktól elkülöníti. Sajnos, hogy ez csak úgy látszik, valósággal pedig a zsidóság zöme manap is az, ami a Talmud megállapításának idejében volt. A rabbik a megmeredt holt zsidóságnak képviselői, kik a Talmud által uralkodnak rajta. Már pedig mindaddig, míg a talmudzsidó ki nem hal, csak látszólagos humanismusról lehet szó náluk; mert mindaddig elszigetelve marad e nép a többitől, s ha némi közeledést mutat is, az csak számításból történik; nála minden, a tudomány is, csak eszköz az uralomra.

Hogy mi a Talmud, azt bőven láthatni Roblik Illésnek »Jüdische Augengläser« című, 1741-ben Znaym-ban megjelent nagy művéből; de elég felvilágosítással szolgál dr. Rohling Ágost tanár legújabban kiadott Talmudzsidó-ja is, Gemini által magyarítva, mely, úgy látszik, ama műnek kivonata. E szerint a mai zsinagóga vér szerinti gyermeke a farizeusi iskolának, törvényes örököse mindazon tanoknak, melyeket a farizeusok terjesztettek és a Talmudban vagyis a zsidó hit- és erkölcstan könyvében az enyészettől megmentettek. Feltűnő, hogy az utolsó 200 évben nyomott Talmudban egyes helyek üresen hagyvák, vagy körrel vannak betöltve. E helyeken a régebb kiadványokban rút szidalmak olvashatók Krisztusra, Máriára, az apostolokra, továbbá, hogy a keresztények megannyi gonosztevők, s irányukban igazságot és felebaráti szeretetet gyakorolni nem szabad. Kevés dissidens kivételével a zsidók a Talmudot többre becsülik a bibliánál. A reformzsidó csak beszél, de kínálkozó alkalommal mégis a Talmudra esküszik. Talmudzsidók tehát mindnyájan.

Ami a Talmud hittanát illeti, mellőzzük a sok tarka hóbortot, amit Istenre, Messiásra sat. nézve felhord, legyen elég csak pár pont. Egy zsidó lelke sokkal kedvesebb Isten előtt, mint a világ minden egyéb népeinek lelkei, mert ezek az ördögtől származnak és hasonlóak a barmok páráihoz. A Messias vissza fogja állítani a zsidó királyságot, és szolgálni fog neki minden nép és minden nemzetek kincse Izrael kezébe gyűl; de a keresztények ki fognak irtatni az utósoig, mert ördögtől származnak. Krisztust oly bánásmódban részesíti a Talmud, hogy keresztény el sem mondhatja. — A Talmud erkölcstanának jellemzésére csak pár szót. Az izraeliták, úgy mond a Talmud, kedvesebbek Isten előtt az angyaloknál. Halál fia azon goj, ki zsidót megütni merészel; egyedül a zsidók emberek, a többi állat; azért nem is kívánhatják, hogy a zsidó felebarátjainak tartsa őket. Szabad továbbá az igazaknak az istenteleneket (nem-zsidókat) megcsalni, irántok ravasznak lenni, és a béke kedvéért jót is cselekedni velők, de csak szorultságból, számításból, hogy a zsidót meg ne károsítsák.

A Talmud szerint az egész világ a zsidóké. Ezen parancs »Ne lopj!« Maimonides szerint azt jelenti, hogy nem szabad embertől azaz zsidótól lopni, és másutt nyilván hozzá teszi, hogy a nem-zsidót meglopni szabad. Természetes, mert a zsidó nem lothat, hanem csak elveszi, ami úgyis az övé. Szabad a gojt (=idegent, nem-zsidót) megcsalnod és tőle uzsorát vened, mondja a Talmud. A gojnak csak úgy kölcsönözz, hogy ne segítsd, hanem kárt okozz neki, még oly ügyben is, melyben hasznunkra van.

Az istentelenek legbecsületesebbikét öld meg, úgy mond a Talmud, magától értődik: ha lehet. Ha valaki egy gojt, ki verembe esett, kihúzz, az föntart egy embert a bálványozásra.

Mózsás ezen törvényéből: »Felebarátod feleségét bűnre ne-kívánjad!« a Talmud kiveszi az idegen feleségét, s Maimonides szerint szabad az asszonyt hitetlenségében megbecsteleníteni; az idegennek nincs házassága.

Hiteles esküről a rabbinismusban elvileg szó sem lehet; mert mi értelme volna az eskünek egy — állat irányában, melylyel a zsidó az enyim tied fölött nem is vitázhat? Ha esküre kényszerítik őt, megesküszik, de úgy, mint Akiba, ki esküt tevén le, szívében hozzá

gondolta, hogy érvénytelen. A reservatio mentalis, melyet a jezsuitarendre fogtak, nagy mértékben van meg a talmudzsidóban.

A keresztényeket a Talmud gojim, pogányok-, bálványimádóknak tekinti. Maimonides szerint »a keresztényekkel a Talmud értelmében úgy kell bánni mint bálványozókkal; meg van parancsolva Izrael árulóit és az eretnekeket (minim), mint a nazarethi Jézust és követőit sajátkezüleg megölni.«

Íme ez Rohling szerint a Talmud és a talmuddzsidó. —

A legtöbb panasz századunkban a tulajdont illetőleg merül fel. A zsidó Bail 1816-ban maga beismeri, hogy »tizenkét lopás, vagy csalás közöl, melyek fölött Lipcsében ítélete hoztak, tizenegyet zsidók követtek el.« Pedig ravaszságuk és reservatio mentalisuk miatt, mely minden esküt megghiúsít, sok gonosztevőt nem ér el közölük a hatóság keze. Elsassra vonatkozólag ezt írja Cerfbeer: Az uzsora Elsass felét zsidó kézbe játszotta; ebben fekszik nagy nyomorúsága korunknak. A kis birtokot tönkre tette e rák fene, mely mindent megemészt. Németországban sem áll különben a dolog. A német zsidó kevély és boszuálló. Már nevelésénél fogva a népek gyűlölésére utalva, írja Delamarre (Traite de police) a zsidó boszuval van tele, de van türelme, és várni tud, míg nem cselszövény és aljas hazugságok útján néma gyűlöletét boszuval olthatja. Bismark az 1847-ki Landtagon így szól: Ismerek vidéket, hol nem egy parasztgazda egész birtokából semmit sem nevezhet többé sajátjának; az ágytól a piszkafáig minden ingóság a zsidóé. A legáldottabb porosz tartomány, Hátsó-Pomeránia eladósodásának legfőbb oka a zsidók zsarolása és uzsorája, kik minél műveltebbek, annál veszélyesebbek is. A román kamara jelentése szerint: »a zsidók betolakodása az utóbbi évek alatt oly fenyegető mérvet öltött, hogy rémülettel tölti el a lakosokat. E lakosság elárasztva látja magát egy ellenséges érzelmű külön fajtól, mely a benszülöttekre nézve idegen és érdekeiknek ellenese. Országának e csendes meghódítása az állami viszonyokban is nagy és folyton növekedő bonyodalmakat okozott. Születésök, erkölcstanuk, makacs elszigeteltségök — mind megannyi válaszfal köztök és a románok közt. Sikertől nekik oly monopóliumot alapítani, mely a kereskedést és kisebb ipart egészen tönkre tette. A tőkepénzek, melyek különben román kezekben gyümölcsözének, elrabolvák a nemzettől. A legkisebb tartózkodás nélkül folytatják a zsidók uzsorás üzelmeiket, mely uton már több ezer családot mindenéből kifosztva döntöttek végső nyomorba. A zsidó állam eszméjét nem bírják kivenni fejükből. Azért nem is válik a zsidóból soha lengyel, soha francia, soha angol — zsidó marad az örökre. Lehetetlen is bármely közösség a zsidók és keresztények között, kiknek azok mindenben ellentéteik. Nagyban, vagy kicsiben, ők képzik mindenütt a rombolás és felosztás magvait; miután törekvésük nem más, mint a többieknek romjain önmagukat emelni fel mindenütt. Hála a népek s egyesek iránt, kik vendégszeretőleg befogadták őket, ismeretlen érzelmek előttük; mert azokban ők csak bitorlókat látnak. Az ő követség alapján, úgy hiszik, joguk van az egész világ fölötti uralomra. Türelmemre nem hivatkozhatnak, mintán az ő vallásuk minden egyébnek elnyomása.«

A zsidók a fajtalanság és forradalom terjesztői is. »Egy új messiási országnak, mondja Cremieux, mint elnöke az Allianze israhelita-nek, mely 1800 óta egész földünket körül gyűrüzi, — egy új Jeruzsálemnek kell támadnia császárok és pápák helyén!« Cremieux a francia páholy nagy mestere is egyszersmind. Honnan ez összetartás Juda és a páholy között? A valódi kereszténység és keresztény állam egyformán gyűlöletes mindkettő előtt. Hogy mikor és miképp fog az Allianze elnökének új Jeruzsáleme fölépülni, nem szorul magyarázatra. Szegény páholy, mely uralkodni akar és Juda uralmának fölemeléséhez szolgál eszközzül!

Az új kor felvilágosult bölcselei közül Kant így nyilatkozik: »A köztünk élő palaestinaiak egyáltalán a csalás nem épen alaptalan hírében állanak. Különösnek látszik csalókból álló nemzetet gondolni; de nem kevesebb különös nemzetet gondolni, mely csapa kereskedőkből áll.

Ez nem is lehet másképp; alkotmányuk következetlenség nélkül föl nem adható.

Haszontalan fáradság e népet a csalás és becsületesség pontját illetőleg moralizálni.« Kant ezen ítéletét megerősíti a Talmud ezen mondata: »Ha valakinek 100 ezüstpénze forog kereskedésben, úgy minden nap hussal és borral élhet; de ha földművelésbe fekteti, csak sót ehetik és zöldséget.«

Fichte pedig így szól: »Európa majd minden országaiba egy hatalmas ellenséges állam fészkel be magát, mely a többiekkel folytonos harczban él és félelmesen nehezedik a polgárookra, — s ez a zsidóság, mely büntetlenül foszthatja ki az embert. Arra, hogy a zsidóknak polgári jogot adjunk, egyetlen eszközt tudnék csupán, és az: egy szép éjjelen levágni fejét valamennyinek és ujat illeszteni helyére, melyben aztán egy zsidó eszme se legyen; és hogy magunkat megvédjük előlük, erre ismét nem látok más módot, mint az ő sokat dicsért hazájokat számukra visszahódítani és oda küldeni mindnyáját.«

De erre nézve jellemző Menzel ezen megjegyzése: »Ha kizárólagos zsidó államnak visszaállítása lehetséges volna is: az átok következtében már egyszer világba szóródott nemzedék aligha lenne hajlandó a közte oly kényelmesen és buján elterülő kereszténytettet, melyen nadályként busásan lakmározhatik — oda hagyva, hazájának kietlen szikláira visszatérni.« És csakugyan, a bécsi zsidó hitközség pár év előtt kitöröltette szertartásos könyvéből az egykori hazájokba való visszajuthatásért esedező imát.

Herder szerint »a zsidóság mindig szivesebben lakott más népek között; oly nép az, mely elfajult a nevelés alatt, és a becsület és szabadság valódi érzelmei mindenkor ismeretlenek maradtak előtte; élődi növény más nemzetek törzsén, ravasz alkuszokból álló nemzet, mely szétszórva lézeng majd egész világon, és sehol sem vágyik hazaföldre. A minisztérium, melynél a zsidó mindent kivisz, a háztartás, hol a ruha- és pénztár kulcsai zsidóra bízvák; a megye, vagy kerület, melyben a legfőbb ügyeket zsidók viszik, az egyetem, hol a zsidók mint az ifjúságnak kufárai türetnek: kiszárítani való pontini mocsárok. Mert a régi közmondás szerint, hol a dög fekszik, oda gyűlnek a sasok, s ahol valami rohad, oda csimpaszkodnak a férgek.«

Klüber jogbölcsele szerint »valami hagyományosan összeesküdött társaságot képeznek ők a közéletben és a kereskedésben épen úgy, mint saját népnevelésök- és kasztszerű családi köreikben. E kasztszellem az állam érdekei- és a közjóléttel összeférhetlen. A zsidóságot, amint ez szemeink előtt él és mozog, egyenlő jogokban részesíteni a többi polgárral annyi volna, mint ama bajt gyógyíthatlan rákfénévé változtatni át.«

Schopenhauer kemény szavait mellőzve csak azt hozzuk fel, hogy a zsidó nemzeti jellemhez tapadó hibák közt leginkább szembe ötlük mindannak, amit e szó: verecundia kifejez, csodálatos hiánya, s hogy azon okos zsidót, ki a keresztység által kilép egy oly társulattól, mely neki sem becsületet, sem előnyt nem nyújt, minden tekintetben dicsérnie kell.

Schmid Julián szerint »az irodalom üzleti ágában, a napi sajtóban, zsidók alkotják a túlnyomó többséget. Innen amaz érzékenység, mihelyt a zsidóságra kerül a szó. Majdnem azt gondolná az ember, hogy a zsidó még mindig a választott nép, s valami kiváltság védi őket a támadások ellen, melyeket minden más nemzet jó képpel tűrni kénytelen. Börne, Heine és az ő (zsidó) hitfeleik a németekre egész sorát szórták a gúnyszavaknak a »szolganép«-től egész a »gyalogárnyékszék«-ig és a kereszténységre nem kevesbbé. Azonban merje csak valaki becsmérelni az örök zsidófájdalmat; merje kétségbe vonni, hogy Shylok vértanú volt: felriad rögtön az egész napi sajtó és a felvilágosultság és türelem hiánya fölött jajveszékél. Ócsárolja valaki a zsidó nemzet sajátságait, — a hit- és lelkiösmeret szabadságát támadja meg; bírálgassa valaki szokásaikat, — gúnyt űz az egy vértanú nemzetből!«

Ki bővebben akarja ismerni a sajtónak garázdálkodását és a zsidóságnak a sajtó terén kifejtett uralmát, annak Lukás József »Die Presse, ein Stück moderner Versimplung« című művét ajánljuk. Itt csak a következő pontot vesszük ki belőle. »Sajátságos élesztőt képez, mondja Lukás, a Literatenthum-ban a zsidóság, bizonyos assa foetidát, mely a tömegbe vetve

a forrást igen fokozza. A mozaismust elhagyva, a kereszténységet föl nem véve, nézeteiknek vezércsillaga csak az egy — aranyborjú, melynek semmi erkölce, semmi szemérme. Az önbecs alszik a zsidóban. Szelleme az elemzésben, felbontásban, tagadásban erős; ebben gyakorolta magát 1800 év óta. Ezért nem termel, hanem vakmerően bírál. S mivel a sajtó tagadó természetű, azért ez zsiros kaszálója a zsidóknak. A zsidó igen szellemes, franczia érteményben véve a szót, amennyiben ez víg tanácsosa a szellemnek, udvari bolondja az uralkodó gondolatoknak. A talmudi tanulmányok nagyon kifejtik e tehetségét. Saphir is a Talmudból tanulta szójátékait. Messze kitekintő, teremtő szelleme a zsidónak nincs, de van számító látása az értelem ezen furfangos ravasz, kalafintás szolgájának. A politikai sajtóban Opportunitätspolitikker. Az emancipatio daczára sincs hazája, szülőföldje; Portugáliában nem portugál, Lengyelországban nem lengyel sat., hanem mindenütt telivér zsidó. Vallás, haza, király, minden csak annyi értékkel bír előtte, amennyit számításában nyom.«

A zsidókkal foglalkozó írók kimutatják, hogy már Tacitus is olyanoknak rajzolja őket, aminők ma; hogy nem csak a keresztények, hanem más felekezetek és nemzetek közt is ugyanoly sorsban részesültek. Az üldözésből bőven kijutott nekik mindenütt. Most a szabadság védelme alatt jó napokat élnek, nem csak, hanem uralkodnak is.

Amit itt a talmudzsidóról felhoztunk, az inkább csak érintése a felhozhatóknak. De ez is elegendő annak igazolására, hogy a Talmud alapján mindnyájunkat a valláskülönbség daczára is egyenlően előnyösített polgárokká tevő humánus nevelést építeni nem lehet. Minél fogva, nem ellenszenvből, (melynek ellenkezőjéről elég világos bizonytságot adtunk), hanem az összes polgárok egyenlő jogalapjának és önfentartásának szempontjából Klüber azon óhajtságának adunk kifejezést, hogy a zsidók őszintén, nyíltan, megbízhatólag mondjanak le a talmudismusról. Akkor nem fogván annyira túlnyomó fegyverrel küzdeni másokkal a létért, a Fichte-féle emberek is másképp fognak gondolkodni rólok. (Lubrich, 1876b. o.)